

Íris Patrícia Teixeira de Castro Neves Barbosa

**SUBCULTURAS ORGANIZACIONAIS EM AMBIENTE ACADÉMICO  
NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DA DIVERSIDADE:  
O Caso da Universidade do Minho**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de  
Mestre em Gestão de Recursos Humanos

Orientador:  
Prof. Doutor Carlos Cabral Cardoso

Universidade do Minho  
Escola de Economia e Gestão

BRAGA, 2003

## *Agradecimentos*

Esta primeira incursão no universo da investigação académica não teria sido possível sem a colaboração e o apoio de várias pessoas. Assim, agradeço especialmente ao professor Carlos Cabral Cardoso por todo o seu incentivo, disponibilidade, espírito crítico e, sobretudo, pela confiança que sempre depositou neste trabalho.

Gostaria, ainda, de expressar a maior gratidão aos colegas do grupo de Organização e Políticas Empresariais, nomeadamente à Gina e à Ana (elas sabem porquê), e à Escola de Economia e Gestão.

Não posso, igualmente, deixar de manifestar o meu muito obrigado a todos os amigos e familiares que sempre estiveram ao meu lado, sobretudo nos momentos de maior desalento e angústia. Ao Cristiano, agradeço o apoio e companheirismo irrepreensíveis nesta jornada.

Finalmente, um agradecimento muito especial a todos os colegas da Universidade do Minho que, com prontidão e gentileza, contribuíram com as suas opiniões, percepções e sentimentos a respeito da temática tratada. Foi bom conhecer pessoas tão interessantes.

## **Resumo**

As últimas três décadas têm sido pautadas por significativas mudanças na demografia da força de trabalho do mundo ocidental. Em resultado da globalização dos mercados e consequentes alterações dos estilos de vida e aumento da mobilidade das populações, assiste-se a um acréscimo, em termos de número, qualificações e influência, de uma força de trabalho tradicionalmente considerada minoritária. Na Europa, acontecimentos decisivos como a criação do Mercado Único Europeu e a desintegração do Bloco de Leste parecem ter reforçado esta tendência. Ora, a crescente diversidade da força de trabalho, visível em aspectos como a nacionalidade, a etnia, a opção religiosa ou a orientação sexual dos colaboradores, tem encontrado igualmente expressão nas instituições académicas. De facto, embora a criação de um mercado europeu de emprego de académicos se revele uma hipótese algo distante, apresenta-se cada vez mais frequente a colaboração com académicos de outras nacionalidades e origens culturais. Os próprios alunos têm demonstrado uma crescente mobilidade e emergido como fonte de diversidade nestes espaços. Parece, pois, razoável assumir que a questão da diversidade da força de trabalho despostrará, mais cedo ou mais tarde, como um aspecto fundamental da gestão académica de cariz estratégico. Por outro lado, a cultura de uma organização, enquanto fenómeno colectivo que permite gerir ansiedades e clarificar expectativas referentes ao papel dos seus membros, poderá transparecer diferentes atitudes face à diversidade da força de trabalho, desde a sua recusa, negligência, aceitação ou apreço. Neste sentido, questiona-se se as organizações académicas portuguesas se apresentam, de facto, receptivas a uma força de trabalho cada vez menos homogénea, nomeadamente através de culturas organizacionais que promovam a aceitação e a valorização de talentos provenientes de pessoas com distintos *backgrounds* culturais.

Com base nesta questão de partida, desenvolveu-se um estudo de caso numa instituição académica estatal, a Universidade do Minho, o qual, mediante a realização de 45 entrevistas, a académicos nacionais e estrangeiros, procurou avaliar em que estágio de gestão da diversidade se encontra esta organização e, mais especificamente, algumas das suas faculdades. As conclusões do estudo apontam para a existência de subculturas organizacionais em ambiente académico que, em aspectos pontuais, denunciam igualmente particularidades no modo como a diversidade é avaliada e gerida. De um modo geral, contudo, os resultados revelam uma academia progressivamente plural, dado o número crescente de pares de grupos de identidade minoritários que acolhe, embora o seu nível de integração, quer estrutural quer informal, se apresente notoriamente parcial. Em certa medida, prevalecem valores e práticas culturais que encorajam a conformidade e a adopção de comportamentos passivos, persistindo ideais de assimilação e mecanismos discriminatórios que colocam em causa a igualdade de oportunidades e que evidenciam a ausência de uma eficaz gestão da diversidade nesta academia.

## ***Abstract***

The Western world has witnessed significant changes in its workforce demography, particularly in the last three decades. One aspect of this transformation is the considerable increase, in terms of frequency, qualifications and influence, of social groups traditionally seen as minorities or disadvantaged groups. The so-called globalization process with the subsequent increase in workforce mobility and change in lifestyles has significantly contributed to this more diverse workforce. In Europe, fundamental events like the establishment of the Single Market and the breakup of the Eastern Bloc seem to have reinforced this trend. But this magnified workforce diversity, patent in workers' ethnic background, religious confession or sexual orientation, can also be found in academic institutions. In fact, while a single European job market for academics still seems a long way ahead, the number of student and staff exchanges and cross border recruitment is clearly rising. Thus, it's reasonable to assume that issues related to workforce diversity are becoming more relevant in the management of academic institutions. On the other hand, organizational culture, as a collective cement that helps members to manage anxieties and to clarify individuals' appropriate role, can promote different perspectives towards diversity: refusal, negligence, acceptance and appreciation. This study raise the question as to whether Portuguese academic institutions have organizational cultures that support diversity and that enable them to take advantage of talented people from different cultural backgrounds.

To address this question, a case study was conducted in one particular Portuguese public university, the University of Minho. Forty-five interviews were conducted amongst both national and foreign academics. The main purpose of this study was to explore the views on diversity and the stage of diversity management this organization is in. It also tried to find out whether there were differences between schools. The study revealed the existence of academic subcultures that in some specific aspects also represent particularities in the way diversity is perceived and managed. But, generally speaking, the findings show an academic organization that is increasingly plural given the growing number of collaborators from minority identity groups, although the level of structural and informal integration is clearly limited. In some way, the cultural elements identified seem to reveal the persistence of assimilation ideals and discriminatory mechanisms that prevent real equal opportunities. In sum, this study reveals the lack of an effective diversity management in this institution.

## *Índice*

1. INTRODUÇÃO	1
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
2. CULTURA ORGANIZACIONAL: UM IMPORTANTE INSTRUMENTO NA ANÁLISE E COMPREENSÃO DAS ORGANIZAÇÕES	9
2.1. A Génese do Conceito de Cultura Organizacional	9
2.2. Componentes da Cultura Organizacional	16
2.2.1. Artefactos	17
2.2.2. Valores expostos	21
2.2.3. Pressupostos básicos	22
2.3. Origem, Manutenção e Mudança da Cultura Organizacional	24
2.3.1. Origem da cultura organizacional	24
2.3.2. Manutenção da cultura organizacional	27
2.3.3. Mudança da cultura organizacional	28
2.4. Cultura Organizacional <i>versus</i> Subculturas Organizacionais	31
2.5. Cultura e Subculturas Organizacionais em Ambiente Académico	35
3. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E GESTÃO DA DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES	41
3.1. A Crescente Diversidade da Força de Trabalho	41
3.2. Os Conceitos de Diversidade, Minorias, Preconceito e Discriminação	44
3.3. As Abordagens Legais à Gestão da Diversidade	49
3.3.1. As condições de igualdade de oportunidades ou o modelo do <i>melting-pot</i>	49
3.3.2. As medidas de acção afirmativa ou o modelo da <i>nouvelle cuisine</i>	52
3.4. A Gestão da Diversidade ou o Modelo do Mosaico Multicolorido	55
4. O PAPEL DA CULTURA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO DA DIVERSIDADE	65
<b>PARTE II - O MODELO DE ANÁLISE</b>	<b>76</b>
5. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E O OBJECTO DE ESTUDO	77
5.1. O Tema e seus Objectivos e a Justificação da sua Pertinência	77

5.2. As Questões de Partida e os Conceitos, Dimensões e Indicadores de Análise	79
5.3. A Metodologia e as Técnicas de Investigação Utilizadas	81
5.4. A População e a Amostra do Estudo	87
5.4.1. Caracterização da Universidade do Minho	87
5.4.2. Caracterização da amostra	93
<b>PARTE III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>99</b>
6. A CULTURA ORGANIZACIONAL	100
6.1. Os Valores	100
6.2. As Pressões para o Conformismo ou Uniformização dos Comportamentos	108
6.2.1. A comunicação informal e a comunicação institucional	108
6.2.2. Os comportamentos adequados	110
6.2.3. A apresentação ou arranjo físico do indivíduo	112
6.2.4. A linguagem utilizada	113
6.3. As Personagens e os Relacionamento	114
6.3.1. Os heróis	114
6.3.2. Os vilões	116
6.3.3. Os bobos ou patetas	119
6.3.4. As classes profissionais e as classes sociais	121
6.3.5. Os grupos informais	123
6.3.6. Os colaboradores mal integrados	126
6.4. As Práticas	129
6.4.1. O processo de selecção	129
6.4.2. O processo de socialização e integração dos novos colaboradores	132
6.4.3. Os critérios para a progressão na carreira	134
7. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E A GESTÃO DA DIVERSIDADE	137
7.1. As Minorias e as Iniciativas em Prol da Diversidade	137
7.2. Os Apoios Especiais Concedidos aos Pares de Outras Nacionalidades	140
7.3. As Práticas Organizacionais Discriminatórias	145
7.4. Os Preconceitos	149
7.5. Os Contributos e os Problemas Associados à Presença de Colaboradores de Outras Nacionalidades de Origem	152

7.6. A Posição da Faculdade Perante Colaboradores dos Diferentes Grupos de Identidade Minoritários	156
7.7. As Vivências dos Académicos Estrangeiros	160
7.7.1. As dificuldades experimentadas pelos académicos estrangeiros	161
7.7.2. A condição de académico estrangeiro	163
<b>PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>168</b>
8. OS RESULTADOS, AS CONCLUSÕES E AS RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO	169
8.1. Discussão dos Resultados e Apresentação das Conclusões	169
8.2. Recomendações para a Gestão	184
8.3. Limitações do Estudo e Pistas para Investigações Futuras	189
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>192</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>213</b>
9. AS GRELHAS DE ANÁLISE	214
9.1. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Cultura Organizacional - Valores"	214
9.2. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Cultura Organizacional - Pressões para o Conformismo/Uniformização dos Comportamentos"	215
9.3. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Cultura Organizacional - Personagens e Relacionamentos"	216
9.4. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Cultura Organizacional - Práticas"	218
9.5. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Igualdade de Oportunidades e Gestão da Diversidade"	219
9.6. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Vivências dos Académicos Estrangeiros"	221
10. OS GUIÕES DE ENTREVISTA	222
10.1. Guião de Entrevista N.º 1: Docentes de Nacionalidade Portuguesa	222
10.2. Guião de Entrevista N.º 2: Docentes Estrangeiros	225

## *Índice de quadros*

Quadro 1 - "Tipos organizacionais segundo estágio de desenvolvimento de diversidade cultural", adaptado de Cox (1991: 37)	73
Quadro 2 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho por Escola/Instituto para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem	88
Quadro 3 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho por categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem	90
Quadro 4 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem	91
Quadro 5 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem ( <i>continuação</i> )	91
Quadro 6 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis nacionalidade e Escola/Instituto para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem	92
Quadro 7 - Distribuição dos docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem	93
Quadro 8 - Distribuição dos docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem ( <i>continuação</i> )	93
Quadro 9 - Distribuição dos indivíduos entrevistados por Escola/Instituto, em número e percentagem	94
Quadro 10 - Distribuição dos indivíduos entrevistados por categoria académica, em número e percentagem	95
Quadro 11 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo a antiguidade, em número e percentagem	96



Quadro 12 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo o cruzamento das variáveis nacionalidade e Escola/Instituto, em número e percentagem	97
Quadro 13 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo o cruzamento das variáveis nacionalidade e categoria académica, em número e percentagem	97
Quadro 14 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica, em número e percentagem	98
Quadro 15 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo o cruzamento das variáveis nacionalidade e antiguidade, em número e percentagem	98
Quadro 16 - Valores organizacionais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	104
Quadro 17 - Atributos do heróis organizacionais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	115
Quadro 18 - Atributos dos vilões organizacionais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	117
Quadro 19 - Atributos dos bobos ou patetas organizacionais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	120
Quadro 20 - Critérios que presidem à criação de grupos informais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	123
Quadro 21 - Motivos da não integração ou da difícil integração de alguns colaboradores, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	126
Quadro 22 - Factores que valorizam um candidato a um cargo de docente ou investigador num processo de selecção, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	130
Quadro 23 - Critérios que conduzem à progressão na carreira académica, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	136
Quadro 24 - Apoios especiais concedidos aos pares de outras nacionalidades aquando do seu ingresso na Universidade do Minho, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	141

Quadro 25 - Conselhos concedidos a título pessoal aos pares pertencentes a grupos de identidade minoritários aquando do seu ingresso na Universidade do Minho, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	143
Quadro 26 - Contributos especiais resultantes da colaboração com pares de outras nacionalidades de origem, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	153
Quadro 27 - Problemas especiais derivados da presença de pares de outras nacionalidades de origem, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais	154
Quadro 28 - Indicação dos valores em confronto por parte dos académicos estrangeiros, por Escola/Instituto	165
Quadro 29 - Grelha de análise relativa à categoria "cultura organizacional - valores"	214
Quadro 30 - Grelha de análise relativa à categoria "cultura organizacional - pressões para o conformismo/uniformização dos comportamentos"	215
Quadro 31 - Grelha de análise relativa à categoria "cultura organizacional - personagens e relacionamentos"	216
Quadro 32 - Grelha de análise relativa à categoria "cultura organizacional - práticas"	218
Quadro 33 - Grelha de análise relativa à categoria "igualdade de oportunidades e gestão da diversidade "	219
Quadro 34 - Grelha de análise relativa à categoria "vivências dos académicos estrangeiros "	221

## INTRODUÇÃO

## **1. INTRODUÇÃO**

Hoje em dia, as organizações movimentam-se em ambientes cada vez mais instáveis. Condicionalismos económicos vários, constantes desenvolvimentos tecnológicos ou acções de concorrentes progressivamente globais, levam a que as organizações e os seus membros enfrentem múltiplas incertezas. Não é, pois, surpreendente que, tal como noutros campos, as organizações e os seus colaboradores desenvolvam sistemas colectivos de crenças e valores que potenciem alguma ordem e previsibilidade na vida em contexto organizacional, originando aquilo a que se convencionou designar de *cultura organizacional* (Krefting & Frost, 1985). Este conceito, que se tornou do domínio dos estudos de gestão apenas a partir dos anos 80, revelou-se, nas últimas três décadas, uma das áreas do Comportamento Organizacional mais férteis, registando-se um avolumar da literatura e dos estudos empíricos a ela subordinados (Quinn & McGrath, 1985; Smircich, 1985). Porém, mais do que a promoção de perspectivas consensuais e integradoras sobre as várias questões que o conceito envolve, o vasto interesse por parte de académicos e práticos da gestão suscitou dúvidas e discordâncias significativas, inclusive ao nível da própria noção de cultura organizacional.

O cariz controverso da cultura organizacional não se esgota, contudo, nas múltiplas tentativas de definição do seu conceito. Kotter & Heskett (1992), entre vários outros autores, sublinham o acérrimo debate respeitante ao grau de diversidade cultural passível de ser detectado nas fronteiras de uma mesma organização. As opiniões dividem-se entre uma primeira concepção da cultura como universal a todos os membros de uma organização, possuindo um carácter uno; ou facilmente fragmentável em múltiplas subculturas, tantas quanto o número de grupos que a compõem. *Subcultura organizacional*

refere-se, portanto, a um agrupamento de distintas ideologias, formas culturais e práticas, que identificam conjuntos de colaboradores numa mesma organização (*e.g.* O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991). Na origem das subculturas residem, para além das distintas bagagens culturais de cada novo recurso humano, estruturas da organização em várias funções, departamentos, divisões geográficas, níveis hierárquicos ou ocupações profissionais. Neste sentido, as instituições académicas, normalmente constituídas por um número de departamentos e faculdades, apresentam-se como um exemplo paradigmático de complexidade cultural (Meek, 1992). Becher (1989), inclusive, esgrime que as universidades englobam tantas subculturas quanto o número de especialidades disciplinares que a povoam. Porém, comentam Herguner & Reeves (2000), apesar da cultura académica ter vindo a ser encarada como significativamente mais complexa do que a de outras organizações, trata-se de uma temática normalmente negligenciada nas discussões de gestão académica.

Paralelamente, as instituições académicas, assim como as organizações de um modo geral, têm testemunhado uma crescente diversidade da sua força de trabalho. De facto, na actual economia global, a combinação entre a internacionalização dos negócios e o aumento da mobilidade das populações tem contribuído para o acréscimo da heterogeneidade da mão-de-obra, representando, na opinião de vários investigadores (*e.g.* Carr-Ruffino, 1996; Cox & Blake, 1991), um importante desafio para as organizações que desejam manter ou aumentar a sua competitividade. Porém, abraçar a diversidade da força de trabalho envolve questões primordiais sobre o modo como os indivíduos se definem a si próprios, se sentem na sua pele, e se interrelacionam em contexto organizacional. Gerir a diversidade no local de trabalho emerge, pois, como fonte potencial de tensões, conflitos e

contradições múltiplas, requerendo uma atenção cuidada por parte da gestão, em geral, e da gestão de recursos humanos, em particular.

Neste sentido, diferentes abordagens ao estudo da diversidade foram sendo desenvolvidas. Como primeiro passo em prol de uma força de trabalho mais díspar, surgiram as prescrições legais: as políticas de Igualdade de Oportunidades, que visavam a mera eliminação da discriminação, e as medidas de Acção Afirmativa, que pretendiam garantir protecção legal aos grupos minoritários, defendendo uma espécie de discriminação reversiva. Presentemente, várias organizações tentam o próximo passo: criar um ambiente de trabalho onde todos os colaboradores sejam valorizados pelas suas características originais. Esta perspectiva, denominada de *Gestão da Diversidade*, distingue-se das demais abordagens por se tratar de uma iniciativa estratégica de gestão que almeja otimizar as contribuições potenciais de uma força de trabalho crescentemente diversa (Ivancevich & Gilbert, 2000). Porém, o convite a uma tão grande riqueza humana exige um repensar das estratégias de negócio, dos sistemas de gestão de recursos humanos e das próprias culturas organizacionais (Hanover & Cellar, 1998). Defende-se, mesmo, que a forma mais inovadora, e possivelmente mais revolucionária, de responder ao "desafio da diversidade da força de trabalho" (Laudicina, 1995), passa por uma reorientação substancial da cultura da organização, a qual deverá ser receptiva e apoiante e encarar a diversidade como um valioso recurso. A *organização multicultural* representa, neste contexto, um ideal de organização: um local de trabalho onde as diferenças são apreciadas e utilizadas para adquirir vantagem competitiva (Gilbert & Stead, 1999).

Com base nestas considerações prévias, o presente trabalho de investigação debruça-se sobre a temática da cultura organizacional em ambiente académico e respectivo impacto na gestão da diversidade. É, pois, sua intenção avaliar em que medida a cultura deste tipo

de organização revela receptividade face a crescente diversidade da força de trabalho, ou se, pelo contrário, evidência relutância em acolher colaboradores que constituem minorias em termos de nacionalidade, etnia, orientação sexual e afectiva, opção religiosa ou outra característica socialmente menos favorável no contexto português. Esta investigação pretende, ainda, adoptar uma perspectiva diferenciadora da cultura organizacional, enfatizando, portanto, a emergência de subculturas no seio de uma comunidade académica e, porventura, eventuais assimetrias na forma como a diversidade é percebida, avaliada e gerida.

A pertinência deste tema prende-se, nomeadamente, com a crescente diversidade da força de trabalho nos mais variados sectores de actividade, que o mundo ocidental tem vindo a testemunhar (Cornelius, Gooch & Todd, 2000; Dass & Parker, 1999). O meio académico, acostumadamente caracterizado por uma elevada homogeneidade da sua força de trabalho, parece não constituir uma excepção. Constata-se, de facto, uma certa tendência para a criação de um mercado europeu de emprego de académicos, dado o considerável aumento da mobilidade destes profissionais, sobretudo provenientes do Leste Europeu. Paralelamente, o estudo da cultura académica com enfoque nas suas subculturas deve-se à elevada diferenciação cultural usualmente patente nas comunidades científicas, como documentam as investigações de Becher (1989) e Vala & Amâncio (1995). Por esta razão, acredita-se resultarem, igualmente, discrepâncias ao nível das políticas e práticas de igualdade de oportunidades e de gestão da diversidade no seio de uma mesma organização universitária.

Após esta breve introdução, a primeira parte deste trabalho é consagrada à análise crítica da literatura nos domínios da cultura organizacional e da gestão da diversidade, subdividindo-se em três pontos principais. Inicialmente, refere-se a génese do conceito de

cultura organizacional, suas componentes ou manifestações, bem como os processos de criação, manutenção e mudança da cultura organizacional. Segue-se uma alusão especial à problemática das subculturas em contexto organizacional e, mais especificamente, em ambiente académico. Um segundo ponto abraça as temáticas da igualdade de oportunidades e da gestão da diversidade, conferindo uma particular atenção à evolução das abordagens propostas pelos governos, gestores ou académicos, para lidar com a crescente heterogeneidade da força de trabalho: desde as políticas de Igualdade de Oportunidades, passando pelas medidas de Acção Afirmativa e, por fim, culminando na Gestão da Diversidade. São, ainda, debatidos os conceitos de "diversidade", "minorias", "preconceito" e "discriminação". Finalmente, um terceiro ponto perscruta o importante papel da cultura de uma organização na gestão da diversidade da sua força de trabalho.

A segunda parte deste estudo descreve a construção do modelo de análise, iniciando pela indispensável definição do tema e seus objectivos, e justificação da sua permanência. Segue-se, então, a enunciação das questões de partida e breves indicações sobre a construção da grelha de análise. A escolha da metodologia qualitativa e da entrevista semidirectiva como técnica de investigação privilegiada é, ainda, justificada neste capítulo. Por fim, é elaborada uma breve caracterização da amostra deste estudo, a qual é composta por um pequeno conjunto de académicos de uma organização específica, a Universidade do Minho.

Na terceira parte do estudo procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos. Dada a extensão dos tópicos abordados nas entrevistas, optou-se pela subdivisão desta parte em vários pontos. Assim, num primeiro subcapítulo analisam-se os valores organizacionais das várias Escolas ou Institutos que compõem a Universidade do Minho. O segundo ponto avança para a análise de manifestações culturais que indiciam um maior ou menor grau de exigência ou pressão para o conformismo ou uniformização dos



comportamentos nas várias Escolas ou Institutos. Ainda ao nível da cultura em ambiente académico, procura-se desvendar que "heróis", "vilões" ou "patetas" têm expressão nesta instituição, assim como investigar o processo de desenvolvimento de relações informais e elucidar algumas práticas de gestão de recursos humanos. Esta parte do trabalho expõe, também, os resultados de questões directamente relacionadas com as práticas e políticas de igualdade de oportunidades e de gestão da diversidade vigentes nas diferentes faculdades da Universidade do Minho. Por fim, os frutos dos diálogos com docentes estrangeiros, a respeito das suas vivências nesta academia, são analisados e debatidos.

O presente trabalho culmina com o capítulo de discussão dos resultados e apresentação das principais conclusões, onde se enunciam, também, algumas sugestões para a gestão, nomeadamente para a gestão da diversidade em ambiente académico, e lançam-se pistas para futuras investigações. Uma atenção cuidada é, por fim, conferida às limitações que o estudo reúne.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2. CULTURA ORGANIZACIONAL: UM IMPORTANTE INSTRUMENTO NA ANÁLISE E COMPREENSÃO DAS ORGANIZAÇÕES**

#### **2.1. A Génese do Conceito de Cultura Organizacional**

O conceito de *Cultura* surgiu pela primeira vez na década de 40 do século XX, associado a estudos antropológicos e como designação para os rituais e costumes que as sociedades foram desenvolvendo no decurso da sua história. Posteriormente, a cultura foi também objecto de análise de vários estudos sociológicos. Apenas na década de 80 revela-se do domínio e preocupação da gestão, visando contemplar uma realidade não abraçada por conceitos como "moral" da força de trabalho ou "clima organizacional". O conceito e as dinâmicas da *Cultura Organizacional* elevam-se, então, ao topo das prioridades da investigação científica e da atenção dos práticos da gestão (Detert, Schroeder & Mauriel, 2000; Hatch, 1993; Homburg & Pflessner, 2000).

Em contexto organizacional, a cultura oferece, mediante as suas várias manifestações, uma perspectiva inovadora para a compreensão das actuações e atributos particulares de cada organização, pelo que, no limite, poderá ser adoptada como uma ferramenta de gestão (Chatman, Polzer, Barsade & Neale, 1998). Despontando uma perspectiva instrumentalista da cultura no seio organizacional, resulta, portanto, o pressuposto de que das suas características depende, em última instância, o grau de eficiência e competitividade de cada organização, ideia que, aliás, esteve na base do

surgimento de obras tão populares como *In Search of Excellence* de Peters e Waterman e *The Rites and Rituals of Corporate Life* de Deal e Kennedy, ambas datadas de 1982. Neste sentido, a tradição da literatura aponta para a valorização de culturas ditas fortes (Tomei & Braunstein, 1994; Weick, 1985), ou seja, cujos valores são profunda e extensivamente partilhados por todos os membros da organização (Cahoon & Rowney, 1993). Como exemplo paradoxal desta postura, recorda-se o sucesso da gestão japonesa, por muitos atribuído à sua surpreendente capacidade em estabelecer e manter uma cultura organizacional cooperativa e orientada para o trabalho em equipa (Beaumont, 1993). O conceito de *corporate culture* corresponde, portanto, a uma concepção de cultura organizacional enquanto variável estratégica direccionada para o aumento da eficácia organizacional, sendo, nesta óptica, encarada como algo que pode e deve ser manipulado (Sarmiento, 1994; Schultz & Hatch, 1996).

Para além desta vertente tão atractiva para a gestão, os inúmeros artigos que desde então foram sendo publicados em jornais e revistas especializados (Isaac, 1993), realçam o importante papel da cultura na adequação entre a organização e os seus membros. A ideia chave é a de que as organizações possuem culturas mais ou menos atractivas para certos indivíduos, pressupondo-se uma correspondência entre esta e o modo de ser, pensar e agir dos seus colaboradores. No fundo, significa considerar que as organizações fornecem oportunidades de afiliação aos seus colaboradores através da sua cultura (Louis, 1985). A este respeito, Lee & Barnett (1997) asseveram que a cultura organizacional exerce três funções primordiais: (1) a legitimação das interpretações e dos comportamentos dos seus membros; (2) a motivação, porque fornece aos seus colaboradores uma estrutura motivacional hierarquizada; e (3) a sua integração social. Deste profundo interesse pela cultura organizacional emerge uma nova forma de pensar e conceber as organizações segundo uma espécie de "metáfora cultural", a qual apela para a percepção da organização

enquanto geradora de ideias, valores, normas, rituais e crenças, ou seja, enquanto uma realidade social construída (Lundberg, 1985). Neste sentido, Thévenet (1992) e De Luque & Sommer (2000) asseguram ser através da abordagem cultural, apenas, que uma organização discorre a sua identidade ou personalidade. Sarmento (1994: 106) vai mais longe, advogando que "os aspectos culturais condicionam de tal forma os comportamentos que se pode dizer que nada daquilo que se costuma metaforizar como 'vida das organizações' é alheio à cultura". Já para Hawkins (1997), esta nova forma de estudar as organizações, através da "conceptualização da própria organização como algo existente na mente e no património comportamental das pessoas que a compõem" (Nunes & Vala, 2000: 121), constitui uma ruptura definitiva com a perspectiva mecanicista das organizações que dominou a chamada Gestão Científica da primeira metade do século XX.

De facto, as aplicações empíricas na área da cultura organizacional tendem a documentar o cariz revolucionário do conceito, revelando-se o seu estudo como um caminho original e poderoso para a compreensão, concepção, análise e gestão das organizações, como, aliás, Meek (1992: 193) expõe: "o conceito de cultura organizacional poderá ser uma importante ferramenta de análise e interpretação da acção humana no complexo meio organizacional". Schein (1992a: 15) concorda, aclarando que "o conceito de cultura é muito útil porque ajuda a explicar alguns dos aspectos aparentemente mais incompreensíveis e irracionais dos grupos e organizações". No entanto, importa referir autores como Beaumont (1993), que chamam a atenção para o facto do conceito de cultura organizacional proporcionar apenas um modo parcial de compreensão das organizações, pelo que importa não cair num extremismo de metáfora cultural como concepção única do espaço e dinâmica organizacionais. Também Trice & Beyer (1993: 19-23) reconhecem o perigo do uso da perspectiva cultural como análise única das organizações: "tudo no comportamento humano passar a ser visto como cultura", pelo que propõem uma

clarificação do seu conceito através daquilo que a cultura não é: (1) uma estrutura social; (2) uma metáfora para descrever organizações ou outros grupos culturais; (3) pensamento grupal; (4) a chave para o sucesso organizacional; ou (5) clima organizacional. Relativamente a este último ponto, Hofstede, Bond & Luk (1993: 488) explicam que enquanto o conceito de clima organizacional procura descobrir "como é que esta organização trata as pessoas?", o conceito de cultura organizacional visa responder à questão "que tipo de pessoas emprega esta organização?".

Talvez por se tratar de uma área recente dos estudos de gestão, e mais especificamente de comportamento organizacional, o conceito de cultura organizacional é, pois, palco de inúmeras contradições, registando-se falta de consenso ao nível da própria definição (Isaac, 1993; Lundberg, 1985). Ott (mencionado em Nunes & Vala, 2000), por exemplo, identificou setenta e três definições de cultura no campo organizacional. Visando ilustrar esta assimetria de posturas face ao conceito de cultura organizacional, apresentam-se, de seguida, algumas das definições presentes no vasto volume de literatura destinado a esse efeito (Beaumont, 1993). Realça-se, ainda, a ideia segundo a qual, por se tratar de um "conceito difícil mas produtivo" (Meek, 1992: 193), uma única definição jamais poderá ser completa ou reflectir com exactidão todas as formas sob as quais o conceito de cultura organizacional tem sido aplicado na pesquisa empírica.

"Falar em cultura organizacional é referir o modo como se fazem as coisas ou, mais genericamente, o estilo, filosofia, espírito, carácter ou, ainda, religião da organização. Estas são expressões do dia-a-dia que pululam de um conjunto generalizado de pressupostos e crenças sobre aquelas características das organizações que as distinguem das demais" (Bate, 1992: 215).

"A cultura organizacional, definida como as normas e os valores observáveis que caracterizam uma organização, influencia a forma como os seus membros percebem e interagem uns com os outros, tomam decisões e resolvem problemas" (Chatman, Polzer, Barsade & Neale, 1998: 751).

"A cultura define o significado das relações interpessoais e a hierarquia de valores que deve regular os critérios de decisão" (Echevarría, 1994: 106).

"Cultura é o conjunto dos modos usuais ou tradicionais de pensar e de fazer as coisas que é partilhado, em maior ou menor extensão, por todos os membros da organização, e cujos novos membros deverão aprender e, pelo menos parcialmente, concordar para serem aceites na organização" (Jaques, citado por Bate, 1992: 215).

"A cultura de um grupo pode ser definida como um conjunto de interpretações ou significados partilhados por essas pessoas. Os significados são geralmente tácitos para os seus membros, claramente relevantes para o grupo particular, distintos, e transmitidos aos novos membros do grupo" (Louis, citado por Louis, 1985: 74).

"Cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, ao aprender a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos e, portanto, para serem ensinados aos novos membros como sendo o modo correcto de perceber, pensar e sentir em relação a esses mesmos problemas" (Schein, 1985: 9).

"A cultura organizacional, normalmente vista como um fenómeno que encoraja a uniformidade através de padrões de pensamento e de comportamento, torna-se a cola social ou normativa que mantém a organização unida" (Siehl *et al.*, citado por Isaac, 1993: 92).

"Estudar a cultura significa estudar a significância social: como as coisas, eventos e interacções obtêm significado" (Smircich, 1985: 63).

"A cultura pode ser entendida como um conjunto de soluções criado por um grupo de pessoas e relativo a determinados problemas comuns. Essas soluções são recordadas e transmitidas aos novos membros da organização" (Van Maanen & Barley, 1985: 33).

Dada o carácter polissémico da noção de cultura organizacional (Neves, 2000), ancora-se como opção mais realista a contemplação conjunta das várias propostas de definição, captando-se uma série de denominadores comuns que poderão contribuir para a clarificação deste conceito. A cultura organizacional apresenta-se, portanto, como:

- a) *Única e distinta*. Tal como elucidam Van Maanen & Barley (1985), atribuir a cultura a um grupo não presume apenas que os seus membros partilhem laços comuns, mas, acima de tudo, que estes os distingam das demais colectividades;
- b) *Colectiva*. A cultura não pode ser produzida por indivíduos agindo isoladamente, pressupõe a interacção humana. Aliás, para Trice & Beyer (1993: 5), "pertencer a uma cultura implica acreditar no que os outros acreditam e fazer o que os outros fazem, pelo menos na maior parte das vezes". Bate (1992: 215) concorda que "a cultura refere-se a ideias, significados e valores que as pessoas subscrevem colectivamente". Van Maanen & Barley (1985: 31) sintetizam este atributo mostrando que "a cultura implica que o comportamento humano seja parcialmente prescrito por um modo de vida colectivamente criado e sustentado, o qual não pode ser baseado na personalidade dado ser partilhado por diversos indivíduos". Porém, contrapõem Hofstede, Bond & Luk (1993), uma forma de compreender a cultura de uma organização passa, precisamente, pela análise das percepções individuais das pessoas que nela operam;
- c) *Partilhada*, por um determinado número de membros de um grupo social. Como refere Siehl *et al.* (citado por Isaac, 1993: 92), "é a cola social que mantém a empresa unida". Schein (1992b) realça a partilha de problemas significativos e respectivas soluções;
- d) *Aprendida e apreendida*. Forster (2000: 64) eleva esta ideia ao afirmar que "aquilo que nós pensamos e o modo como escolhemos agir é resultado de tudo o que nos foi ensinado na nossa cultura";
- e) *Socialmente construída*. A cultura não é inerente ao indivíduo mas fruto do seu processo de socialização. Forster (2000) realça a dependência cultural do indivíduo como forma de legitimação dos seus próprios pensamentos e actos;
- f) Um *mecanismo de controlo social*, na medida em que dá corpo a padrões de comportamento e condiciona o modo como os indivíduos interpretam a realidade



(Recardo & Jolly, 1997). Reigle (2001: 3) acrescenta que o conceito de cultura organizacional procura responder à questão "o que é importante por aqui?", fornecendo indicações positivas e negativas sobre o que é valorizado numa organização;

- g) *Transmitida* às gerações vindouras através de um processo de socialização (Cable, Aiman-Smith, Mulvey & Edwards, 2000). Schein (1992a: 12) ilustra a importância desta herança ao explicar que "a decisão de transmitir algo é um importante teste para averiguar se uma dada solução é realmente partilhada e percebida como válida";
- h) *Historicamente baseada*, dado pressupor todo um processo de criação, enraizamento e transmissão de geração para geração. Trice & Beyer (1993: 6) explicam que "a cultura não pode ser percebida divorciada das suas histórias, ela não nasce do dia para a noite";
- i) *Dinâmica, mas não facilmente modificável*. A cultura organizacional pressupõe continuidade e persistência através de gerações de membros, mas não é estática. Trice & Beyer (1993: 7) apresentam dois motivos capitais para a dinâmica cultural contínua: (1) qualquer comunicação peca pela imperfeição; e (2) todo o indivíduo é eminentemente discricionário face a informação com que é bombardeado;
- j) *Intrinsecamente confusa*, uma vez que as culturas abraçam conjuntos contraditórios de ideias, são ambíguas e paradoxais (Trice & Beyer, 1993);
- k) *Inconsciente e implícita*. Para Weick (1985) e Forster (2000), as pessoas só se apercebem verdadeiramente da sua cultura quando a rotina diária é rompida e surge algo estranho ou ambíguo. De igual modo, Krefting & Frost (1985: 156) aclaram que "os indivíduos não estão normalmente conscientes da sua cultura porque se lhes apresenta como algo extremamente familiar e tomado como certo";
- l) *Saturada de emoções*. Baseando-se no que funcionou no passado para responder às incertezas do futuro, a cultura actua como escudo contra as inseguranças do dia-a-dia organizacional (Krefting & Frost, 1985; Osborne & Plastrik, 2000). Segundo Trice &

Beyer (1993: 6), "a lealdade das pessoas às suas ideologias e formas culturais deriva mais das suas necessidades emocionais do que das suas considerações racionais";

m) *Real, mas não directamente observável*, pelo que *inerentemente simbólica*. Hofstede (1991) garante que embora o conceito de cultura organizacional seja algo intangível, as suas consequências são claramente tangíveis. Trata-se de um conceito não directamente acessível à observação mas que pode ser inferido mediante declarações verbais ou comportamentos (Hofstede, 1993). Smircich (1985: 67) complementa afirmando que "tudo o que podemos ver ou saber são representações ou símbolos".

## **2.2. Componentes da Cultura Organizacional**

Apesar da elevada controvérsia em torno da noção de cultura organizacional, académicos e práticos parecem unânimes em concordar com a sua concepção em duas partes distintas, tal como Goodman (citado por Forster, 2000: 64) esclarece:

"Em muitos aspectos, poderemos pensar na cultura como sendo análoga a um icebergue. Tal como num icebergue, há uma parte da cultura que está claramente à vista e há uma grande parte da cultura (a mais perigosa) que está submersa, fora do alcance da visão, debaixo de água, esperando para destruir qualquer aventura de negócio se as pessoas estiverem desprevenidas dos seus perigos ocultos".

Esta subdivisão da cultura organizacional entre o "tangível" e o "intangível", assemelha-se largamente à proposta de Schein (1992a) em entendê-la segundo diferentes níveis, gradualmente menos perceptíveis ao investigador e influenciados pelo plano imediatamente anterior. De facto, e apesar de outros autores terem igualmente desenvolvido um esforço neste sentido (tais como Carvalho, 1999; Deal & Kennedy, 1982; Hatch, 1993; Hawkins, 1997; ou Thornbury, 1999), o modelo de Schein (1992a), que

desconstrói a cultura em artefactos (manifestações visíveis do comportamento); valores expostos (razões apresentadas pela organização como justificação para os seus comportamentos); e pressupostos básicos (força condutora por detrás dos níveis anteriores), tem-se revelado como o mais célebre e o que mais adeptos e louvores parece granjear (Beaumont, 1993; Christensen & Gordon, 1999).

Partindo do princípio que compreender a cultura de uma organização significa, antes de mais, conhecer as suas manifestações (Homburg & Pflessner, 2000), revela-se, então, oportuna uma reflexão mais pormenorizada sobre os seus vários componentes.

### **2.2.1. Artefactos**

Os artefactos, enquanto conjunto das manifestações culturais visíveis de um dado grupo, constituem o nível mais superficial da sua identidade (Schein, 1992a; Thornbury, 1999). Como Thévenet (1992: 89) refere, através dos artefactos "a empresa comunica sobre ela própria nas suas aparências (sinais) ou nos seus totens (símbolos)", funcionando, portanto, como meio de expressão, afirmação e comunicação cultural por parte dos seus membros (Trice & Beyer, 1993). De notar ainda que Cabral-Cardoso (1997), Feldman (1990) e Munro (1999), por exemplo, atribuem aos artefactos a capacidade de criação, reforço, manutenção e transmissão das relações de poder em contexto organizacional. Neste âmbito, Baldry (1999) confere especial relevância ao arranjo espacial nas organizações como reflexo de desequilíbrios de poder, referindo, como exemplo paradigmático, a legitimação da autoridade de um gestor através da dimensão e/ou localização do seu gabinete. Porém, como elucidam Hofstede (1991) e Schein (1992b), este nível da cultura organizacional revela-se traiçoeiro na sua análise porque embora estes

dados sejam facilmente obtidos, a sua interpretação é extremamente difícil. Mediante a sua contemplação, é possível descrever o modo como um grupo constrói o seu ambiente e identificar os seus padrões de comportamento, mas torna-se perigoso decifrar a sua lógica. Thornbury (1999) invoca a armadilha de duas organizações com artefactos idênticos poderem ter culturas totalmente distintas, até porque, salienta Isaac (1993), os artefactos são o elemento mais facilmente gerido e manipulável de uma cultura. Apesar destes riscos, a opção da análise da cultura organizacional com base nos artefactos prende-se com a constatação, em vários autores, de que os artefactos desempenham um papel crucial na determinação de padrões de comportamento organizacional (*e.g.* Gherardi, 1994; Munro, 1999). Aliás, asseveram Homburg & Pflesser (2000), apenas devidamente suportados por artefactos adequados, as normas e os valores definidos numa organização poderão conduzir aos resultados comportamentais desejados. Já Hatch (1993) garante que para além dos valores serem facilmente transformáveis em artefactos, reflectindo-os e reforçando-os, a introdução de novos artefactos poderá, por sua vez, condicionar os valores já existentes.

Seguidamente, e com base na proposta de Trice & Beyer (1993), que distingue os artefactos em símbolos, linguagem, narrativas e práticas, analisam-se estas manifestações culturais em maior detalhe. Os "símbolos" incluem palavras, gestos, ícones, logotipos organizacionais, bandeiras ou objectos (Hofstede, 1991). As próprias figuras lendárias de uma organização assumem-se como um símbolo. Nesse caso, tratam-se de 'heróis', que poderão ser pessoas vivas ou já falecidas, reais ou imaginárias, e que ao possuírem características altamente valorizadas numa dada cultura traduzem modelos de comportamento e atitude (Dion, 1996). Deal & Kennedy (1982) realçam, ainda, o facto de que enquanto alguns heróis são natos, como os fundadores das grandes multinacionais, outros são criados a partir de momentos memoráveis que ocorreram no dia-a-dia organizacional. Thévenet (1992) refere, neste âmbito, os indivíduos que fizeram as

organizações evitar ou vencer catástrofes económicas e financeiras. Por outro lado, os 'vilões' personificam o que é considerado defeito pessoal, e os 'patetas' ou 'bobos' aquilo que é ridicularizado numa dada cultura (Thévenet, 1992).

A "linguagem" traduz o sistema partilhado de sons vocais, sinais escritos ou gestos, usados pelos membros de uma cultura para transmitir sentidos categorizados entre si (Bourdieu, 1984). Segundo Meek (1992), uma organização distingue-se pelas suas gírias, coscuvilhices, gestos, *slogans*, canções, humor, anedotas, jargão, metáforas ou provérbios. Bourdieu, Passeron & Saint Martin (1994) garantem que através da linguagem, os trabalhadores facilmente reflectem a sua pertença a um dado grupo, pelo que, contrapõe Munro (1999), linguagens particulares poderão revelar correspondentes subculturas organizacionais (por exemplo, a subcultura de engenharia *versus* a subcultura de gestão).

As "narrativas" constituem a forma utilizada pela organização para transmitir as suas experiências, sentimentos e crenças, pelo que incluem os seus mitos, sagas, histórias e lendas (Meek, 1992). Trice & Beyer (1993) caracterizam os 'mitos' como narrativas relativamente vagas e inquestionáveis de eventos imaginários, que incorporam crenças sobre o que esteve na origem de dada transformação organizacional. Em contrapartida, as 'sagas' são baseadas em acontecimentos verdadeiros e descrevem os feitos ímpares da organização e dos seus líderes. As 'lendas', embora igualmente assentes em acontecimentos históricos, apresentam alguns elementos de fantasia literária. Finalmente, as 'histórias' traduzem-se nos pequenos esforços de dramatização dos eventos vulgares do dia-a-dia organizacional, não raro abrilhantados com recurso ao humor, conferindo-lhes importantes significados culturais (Brooks & MacDonald, 2000; Feldman, 1990).

As "práticas", comportamentos reflexo dos significados culturais, são talvez a forma mais complexa de manifestação cultural (Christensen & Gordon, 1999). Revelam empiricamente a cultura na sua expressão máxima "o modo como as coisas se fazem por

aqui" (Thornbury, 1999). Segundo Neves (2000), delimitam os comportamentos não toleráveis e fornecem pistas para a gestão da mudança de valores culturais. Recardo & Jolly (1997), assumindo idêntica postura, comentam que as práticas sugerem um rol de informações pertinentes, tais como o modo como a organização promove um ambiente de trabalho seguro e encoraja a diversidade. Inserem-se nesta categoria as práticas de gestão (como o planeamento estratégico, as práticas de gestão de recursos humanos ou as regras de comunicação), as cerimónias, os ritos, os rituais e os tabus (Neves, 2000).

As 'cerimónias' são actos que a organização promove para reforçar e recordar aos seus membros a importância de determinados valores culturais (Neves, 2000). Dion (1996) distingue três tipos de cerimónias organizacionais: (1) as que visam a integração social dos novos colaboradores e o reforço do sentido de comunidade (tais como festas de Natal e outras actividades sociais, e a atribuição de presentes em ocasiões especiais, como aniversários); (2) as que envolvem a diferenciação, procurando expressar o modo com o poder é distribuído na organização (as reuniões de departamento são um bom exemplo); e (3) as que transmitem coerção ou o poder punitivo da organização. Os 'ritos' são conjuntos de actividades devidamente planeadas com o intuito de impressionar uma audiência específica (Trice & Beyer, 1993), podendo ser usados quer para promover a continuidade cultural, quer para estimular a sua mudança (Neves, 2000). A este nível, Trice & Beyer (1993) destacam, entre muitos outros, os ritos de integração, tais como festas, almoços, jantares ou conferências, que visam reafirmar ou reforçar normas e costumes, revitalizar noções de solidariedade, e encorajar sentimentos comuns entre os seus membros. Já os 'rituais', embora semelhantes na sua forma, resultam de prescrições culturais destinadas a gerir ansiedades e a expressar identidades comuns. Enquanto que os ritos e os rituais exemplificam os comportamentos recomendáveis numa organização, os 'tabus' traduzem

comportamentos socialmente indesejáveis ou mesmo repugnantes, logo terminantemente censuráveis (Deal & Kennedy, 1982).

### **2.2.2. Valores expostos**

Os valores expostos, apresentados sob a forma de estratégias, objectivos ou filosofias, designam as justificações enunciadas para o que acontece no seio da organização (Reigle, 2001; Schein, 1985), pelo que, sendo conscientes, poderão prever muitos dos comportamentos observáveis ao nível dos artefactos (O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991). Intimamente relacionados com os códigos de ética, indicam que atitudes, comportamentos ou modos de conduta deverão ser adoptados num dado contexto organizacional (Neves, 2000), expressando ainda preferências por um comportamento ou resultado específico em detrimento de outros (Semler, 1997). No entanto, as razões subjacentes a esse comportamento mantêm-se escondidas, camufladas ou inconscientes (Hofstede, 1991; Isaac, 1993; Umiker, 1999), pelo que exigem processos de análise e entrevistas (Sheridan, 1992).

A adaptabilidade, a autonomia, a cooperação, a criatividade, a igualdade, a honestidade, a racionalidade, a independência, a segurança, a competitividade, a inovação, a qualidade ou a cooperação, constituem, segundo Detert, Schroeder & Mauriel (2000) e Neves (2000), exemplos de valores que podem ser publicitados no dia-a-dia das organizações, e que influenciam de modo decisivo a actuação dos seus membros. Estritamente associadas aos valores, as "atitudes" revelam uma predisposição aprendida para responder de um modo consistente e em termos favoráveis ou desfavoráveis face uma situação ou ideia (Hofstede, 1998b). Por fim, dado o uso genérico do vocábulo "valores", a

distinção entre os valores "expostos" (declarados, desejáveis, questionáveis, conscientes e públicos) e os valores "inferidos" (não sujeitos a contestação, tomados como certos, do domínio do inconsciente) revela-se fundamental (Umiker, 1999). Quanto a este último tipo de valores, Schein (1985) defende, como mais adequado, o termo "pressupostos básicos".

### **2.2.3. Pressupostos básicos**

Os pressupostos básicos formam o coração ou núcleo da cultura organizacional, são a sua essência (Deal & Kennedy, 1982). Chatman & Jehn (1994) acrescentam que só é possível concluir-se pela existência de uma cultura organizacional quando os membros de uma dada unidade social partilham pressupostos básicos, ou, por outras palavras, possuem uma mesma hierarquia ou sistema de valores intrínsecos. Segundo Trice & Beyer (1993), os pressupostos básicos, ou "ideologias", designam conjuntos partilhados e interrelacionados de crenças relativamente ao modo como as coisas devem funcionar, sobre o que vale a pena ter ou fazer, e quanto à forma como as pessoas se devem comportar. Já para Dion (1996), condicionam decisões relativas ao tipo de produtos a serem fabricados, ao modo como os trabalhadores devem ser tratados, ou, ainda, ao género de informação que deverá ser considerada nos processos de tomada de decisão, pelo que, aventura, a gestão das organizações consiste, cada vez mais, numa gestão de valores. Estes constituem, portanto, uma espécie de código que permite interpretar o modo como os indivíduos agem, sentem e pensam (Neves, 2000). Residem ao nível do inconsciente, são muito resistentes à mudança e constituem já o resultado da interpretação e das crenças (Schein, 1992b). De notar que as "crenças" traduzem aquilo que os indivíduos julgam ser ou não verdadeiro (por exemplo, a crença de que remuneração indexada ao desempenho



torna as pessoas mais produtivas), tratando-se, pois, de uma visão cognitiva acerca das coisas e das ideias. Não sendo directamente perceptíveis do exterior, os valores subjacentes podem ser deduzidos apenas através da forma como as pessoas actuam face a circunstâncias várias (Hofstede, 1991). Thornbury (1999) realça o facto de os pressupostos básicos jamais se encontrarem escritos em qualquer documento de uma organização.

Os pressupostos básicos têm origem na percepção colectiva de que dada acção ou comportamento conduz ao sucesso, e na comprovação empírica e continuada desse mesmo resultado. Ou seja, o que foi em tempos apenas uma hipótese, suportada por um palpite ou valor, passa a ser gradualmente tratado como uma realidade. Este nível da cultura organizacional tende, pois, a contribuir para a redução da incerteza em áreas críticas do funcionamento do grupo, levando as pessoas a optar por caminhos previsíveis e a evitar certos perigos e conflitos (Schein, 1992a; Trice & Beyer, 1993). De realçar, contudo, a posição de Meek (1992), segundo a qual uma organização pode conter um grande número de ideologias com grupos ideológicos concorrenciais em assuntos como a legitimação do poder e da autoridade, denunciando, pois, a existência de subculturas. Por sua vez, esclarecem O'Reilly, Chatman & Caldwell (1991) e Hofstede (1991), mesmo organizações aparentemente muito similares, tal como empresas de um mesmo grupo, podem variar profundamente nos seus valores básicos ou subjacentes.

Schein (1992a: 95) subdivide, ainda, o núcleo da cultura organizacional em seis dimensões: (1) relativa à natureza da realidade e da verdade; (2) quanto à natureza do tempo; (3) referente à natureza do espaço; (4) respeitante à natureza da natureza humana; (5) relacionada com a natureza da actividade humana; e (6) relativa à natureza das relações ou relacionamentos humanos. Em contrapartida, Neves (2000: 116) acrescenta uma sétima dimensão relacionada com a questão da homogeneidade/diversidade do comportamento individual num contexto de grupo, e que pode, segundo este autor, traduzir-se na questão:

"deverão os indivíduos no grupo ser encorajados a inovar e a serem criativos ou a conformarem-se e a adoptarem comportamentos passivos?".

Estes valores, designados inferidos ou básicos, são adquiridos pelos indivíduos através da socialização contínua, iniciada com a família, com os amigos e com a escola, e continuada no decurso de toda a sua vida através da sociedade em geral, incluindo os meios de comunicação social, a tecnologia e a própria evolução social (Dion, 1996). Já Trice & Beyer (1993) referem seis tipos de origens extra-organizacionais para a essência da cultura: transnacional, nacional, regional, industrial, ocupacional e outras de natureza institucional. Este nível da cultura organizacional revela-se como o mais importante mas, igualmente, como o mais difícil de identificar, analisar e mudar, já que os pressupostos básicos muito raramente são debatidos ou confrontados. Persistem ao longo do tempo, ainda que os membros do grupo mudem, dado estarem subjacentes comportamentos que garantem a sua transmissão às gerações futuras (Kotter & Heskett, 1992).

## **2.3. Origem, Manutenção e Mudança da Cultura Organizacional**

### **2.3.1. Origem da cultura organizacional**

A cultura de uma organização encontra raízes na aceitação de soluções que, com sucesso, foram sendo aplicadas a problemas vários (Bloor & Dawson, 1994; Schein, 1985). Existe, pois, um mecanismo de filtro que elimina aspectos cujo efeito se constata ou prevê negativo face aos resultados desejados pelo grupo cultural (Isaac, 1993). Com o uso contínuo dessas soluções ou valores, os membros de um grupo tendem a considerá-los como garantidos e a transferirem-nos para o nível do subconsciente (Hawkins, 1997).

Esses componentes, agora sob a designação de pressupostos básicos (Schein, 1992b), resultam de três fontes principais: (1) da cultura nacional; (2) dos valores básicos dos fundadores e líderes da organização; e (3) do seu ambiente e área de actividade específicos.

Segundo Verburg, Drenth, Koopman, Van-Muijen & Wang (1999), a *cultura nacional* exerce uma influência decisiva nos comportamentos, percepções, atitudes, motivações, valores, experiências de aprendizagem e personalidade dos indivíduos, pelo que a sua contribuição ao nível da cultura de uma organização revela-se de grande importância e determinismo (Pheysey, 1993). Esta ideia, aparentemente generalizada, segundo a qual a cultura do país em que uma organização se insere influencia de um modo decisivo a sua própria cultura organizacional, encontrou nos estudos de Hofstede (1991) o suporte empírico por excelência. Este autor documenta, através de pesquisas em várias empresas da multinacional IBM, a existência de diferenças fundamentais na natureza dos valores básicos das organizações fortemente determinadas pelas seguintes dimensões da cultura nacional: (1) distância hierárquica: medida em que uma sociedade aceita a desigual distribuição de poder numa organização; (2) aversão à incerteza: grau em que os membros de uma cultura toleram a incerteza ou ambiguidade; (3) individualismo/colectivismo: medida em que uma cultura enfatiza a iniciativa e a busca de objectivos e realizações individuais, em vez de preocupações colectivas; (4) masculinidade/feminilidade: grau em que os valores dominantes de uma sociedade reflectem tendências para a competição e aquisição material, ao invés de preocupações mais altruístas. A este respeito, Cray & Mallory (1998) chamam, contudo, a atenção para a extrema dificuldade em transpor as dimensões culturais do país para a organização, com o objectivo de se preverem comportamentos em contexto organizacional consoante a nacionalidade de cada indivíduo.

A visão, o estilo de gestão e a personalidade dos *fundadores e líderes* de uma organização desempenham, igualmente, um papel proeminente na formação dos valores

organizacionais, os quais acabam por reflectir a sua própria imagem, valores, prioridades e objectivos para o futuro, oferecendo, portanto, um legado cultural imortal (Bloor & Dawson, 1994; Peters & Waterman, 1995; Pheysey, 1993). Segundo Kotter & Heskett (1992), tal é sobretudo assinalável em empresas com culturas organizacionais fortes, onde os fundadores ou líderes articulam os seus valores básicos como uma "visão", uma "estratégia de negócio" ou uma "filosofia". No entanto, autores como Bruhn (2001), Martin, Sitkin, & Boehm (1985) ou Meek (1992), realçam, também, a importante acção dos restantes membros na edificação da cultura organizacional, apresentando-a como um fenómeno emergente, sobretudo, da interacção social de grupos e comunidades. Aliás, explica Schein (1992b), as culturas organizacionais não são estanques, elas influenciam os seus membros mas também sofrem influências por parte de cada novo *input* humano, acendendo, pois, oportunidades para testar, rectificar ou reafirmar a cultura organizacional.

Por outro lado, as organizações não existem num vazio, são sistemas abertos que interagem e dependem do seu *ambiente externo específico* para a obtenção dos recursos que asseguram a sua sobrevivência (Beck & Moore, 1985; Van Maanen & Barley, 1985). Grande parte desses recursos implica conteúdos culturais continuamente introduzidos nas organizações e que resultam, por exemplo, do relacionamento com clientes, fornecedores ou distribuidores. Adicionalmente, a envolvente cerca a organização com uma teia de incertezas e complexidades várias, às quais esta responde com um conjunto de ideias e comportamentos partilhados que culminam em parte da sua cultura (Semler, 1997; Trice & Beyer, 1993; Young, 2000). Neste sentido, Echevarría (1994) comenta que a cultura organizacional não supõe apenas valores referentes à organização, mas ao próprio interface com a envolvente.

De destacar, finalmente, o parecer de Van Vianen (2000), segundo o qual as dimensões culturais referentes ao lado produtivo são sobretudo determinadas pelos

objectivos organizacionais e pelo ambiente externo; enquanto as dimensões culturais relacionadas com o lado humano da vida organizacional são especialmente influenciadas pelas características dos seus fundadores, líderes e colaboradores.

### **2.3.2. Manutenção da cultura organizacional**

Na raiz da cultura de uma organização encontra-se um grupo de colaboradores que interagiu ao longo de um significativo período de tempo, propondo soluções que sistematicamente aparentaram resolver os problemas organizacionais (Kotter & Heskett, 1992; Schein, 1985). Ora, os gestores desejam tirar vantagem da aprendizagem organizacional e seguir uma estratégia durante o tempo necessário para realizarem ganhos de investimentos em experiências passadas (Trice & Beyer, 1993). A manutenção da cultura organizacional revela-se, portanto, uma preocupação claramente assumida pela gestão, mesmo porque poderá representar um importante activo não facilmente imitável ou importável para outros contextos empresariais (Tomey & Braunstein, 1994).

Uma vez estabelecida, a cultura organizacional perpetua-se de diferentes formas, sobretudo através de artefactos como símbolos, histórias, lendas, linguagem, ritos, rituais e cerimónias; ou através dos comportamentos do dia-a-dia, das práticas de gestão de recursos humanos, das estruturas, do sistema remuneratório, das políticas e das filosofias (Isaac, 1993). Kotter & Heskett (1992) e Granrose (1997) acrescentam o importante processo de socialização dos novos membros da organização, no decurso do qual são encorajados a assumir os valores e estilos dos seus mentores, cumprindo-se duas das características básicas da cultura organizacional: a partilha e a transmissão de valores. Louis (1985) e O'Reilly, Chatman & Caldwell (1991) sublinham, neste âmbito, a importância dos recém

chegados concordarem e adoptarem os valores da presente cultura organizacional e, em última análise, abandonarem os seus próprios valores e crenças, podendo a socialização ser encarada como um mecanismo de controlo social que encoraja a uniformidade e a integração (Cahoon & Rowney, 1993; Umiker, 1999). Kotter & Heskett (1992) sugerem, aliás, que o aspecto decisivo para a manutenção da cultura de uma organização reside na forte tendência de recompensar as pessoas que seguem as normas culturais e penalizar as que pior se adaptam, razão pela qual Nunes & Vala (2000) consideram ser o sistema de recompensas não apenas uma manifestação cultural como uma via para a sua gestão.

### **2.3.3. Mudança da cultura organizacional**

Nos dias de hoje, o ambiente externo de uma qualquer organização revela-se altamente dinâmico, competitivo e incerto, originando múltiplas restrições, crises e momentos de transição durante toda a sua presença no mercado. Por esse motivo, impõe-se, não raramente, um repensar de toda a lógica empresarial com vista a uma melhor adequação e resposta às novas contingências. Neste sentido, a literatura aponta para a necessidade de mudança da própria cultura organizacional, enquanto esqueleto da organização, assumindo que só existe verdadeira inovação na gestão quando se rompe com os anteriores padrões culturais (Beaumont, 1993; Carvalho, 1999; Echevarría, 1994; Goodman, Zammuto & Gifford, 2001; Siehl, 1985). Por outro lado, asseveram Lakos & Gray (2000), iniciativas e mudanças organizacionais levadas a cabo sem a consideração da sua cultura assumem, com frequência, consequências imprevistas e nefastas em termos de eficácia. Neste sentido, Hofstede (1991) e Funakawa (1997) sublinham os processos de fusões e aquisições, os quais requerem cuidados acrescidos de modo a evitarem-se

desastres culturais. De notar, contudo, que Detert, Schroeder & Mauriel (2000) questionam esta relação, referindo a carência de pesquisa empírica cumulativa, baseada num sólido enquadramento teórico, que identifique, de facto, a cultura organizacional como variável independente que apoia ou inibe a implementação de mudança sistémica.

De facto, e como em muitas outras questões inerentes ao conceito de cultura organizacional, a sua mudança não constitui um tema pacífico, apresentam-se duas posturas opostas. A primeira opinião defende que, do mesmo modo que a cultura organizacional emerge espontaneamente das interacções sociais, a sua mudança só poderá ocorrer, também, de um modo natural (*e.g.* Denison, 1996). Isaac (1993) e Hofstede (1998b) relembram, neste âmbito, o problema da inflexibilidade, e correspondente resistência à mudança, das culturas ditas "fortes". Kotter & Heskett (1992) apontam a falta de evidência empírica que relate situações de mudança cultural consciente e propositada, como uma justificativa para esta orientação. Outros investigadores, contudo, concebem a cultura como algo que pode ser deliberadamente manipulado, através de acções directas e intencionais (Deal & Kennedy, 1982; Peters & Waterman, 1995; Thornbury, 1999). Trice & Beyer (1993), por sua vez, propõem conciliar estas duas posturas, defendendo que embora as culturas sejam resistentes à mudança - de outro modo não estariam em causa valores profundamente enraizados, inconscientes e tidos como certos -, a sua mudança não só é real, como uma possível consequência de intervenções premeditadas. Os mesmos autores citam, a título de exemplo, as grandes mudanças deliberadas operadas por líderes carismáticos como Martin Luther King ou Mahatma Gandhi.

Existem, ainda, investigadores que preferem subdividir a cultura organizacional em dois níveis distintos em termos de visibilidade e de resistência à mudança. No nível mais visível encontram-se os símbolos, sagas, mitos e demais artefactos, manifestações da cultura organizacional facilmente geríveis e, portanto, modificáveis. No nível mais

profundo e menos visível, residem os valores partilhados, os quais tendem a persistir ao longo do tempo, ainda que os seus membros se alterem (Berg, 1985; Hawkins, 1997; Umiker, 1999). A este respeito, Hofstede (1998b: 2) conclui: "as práticas (...) são mais superficiais que os valores, e por isso amenas à mudança planeada. Os valores mudam, mas segundo a sua própria lógica, não de acordo com o plano de alguém".

Por outro lado, Isaac (1993), Cunha (1997/1998) e Trice & Beyer (1993) identificam dois tipos principais de mudança cultural: (1) a revolução cultural, respeitante à mudança cultural massiva em toda a organização e com a máxima rapidez possível; e (2) a mudança incremental, alusiva a pequenas mudanças graduais levadas a cabo em vários anos ou mesmo décadas. De notar que enquanto a revolução cultural requer o abandono de alguns elementos culturais dado contradizerem os recém adquiridos; a mudança incremental, sendo mais pacífica, ocorre através da incorporação de novos valores e pressupostos que não colocam em causa a sobrevivência dos anteriores.

Por requerer a introdução de algo novo e substancialmente diferente do prevalecente na presente cultura, a inovação cultural está associada a algo mais difícil do que a sua manutenção, não se tratando, pois, de um processo fácil; muito pelo contrário: é lento, complicado, exige muito esforço para ser bem sucedido e tende a produzir resultados incertos (Hawkins, 1997; Krefting & Frost, 1985). Bloor & Dawson (1994) acrescentam os obstáculos que alguns membros organizacionais, privilegiados pela actual cultura, poderão desenvolver de modo a manter o seu *status quo*, impedindo, deste modo, mudanças culturais fundamentais à sobrevivência da organização. Conscientes destas dificuldades, vários autores postulam medidas que poderão impulsionar o processo de mudança cultural. Deal e Kennedy (1982) sugerem: (1) a nomeação de um "herói" incumbido do processo; (2) o reconhecimento de uma real ameaça exterior; (3) o protagonismo dos rituais de transição; (4) a presença de consultores externos; (5) a formação em valores e padrões de



comportamento; (6) a construção de novos símbolos; e (7) a garantia de segurança durante o processo de transição cultural. Beaumont (1993) enfatiza a necessidade de uma clara visão estratégica, do compromisso da gestão de topo e de uma liderança simbólica. Aycan, Kanungo & Sinha (1999) e Verburg, Drenth, Koopman, Van-Muijen & Wang (1999) realçam a importância da gestão de recursos humanos neste controverso processo.

## **2.4. Cultura Organizacional *versus* Subculturas Organizacionais**

Apesar do aparente consenso de que a cultura representa a essência de uma organização e, como tal, jamais poderá ser gêmea de outra qualquer, surgem dúvidas quanto à sua uniformidade cultural. Neste domínio, questiona-se se cada organização possui apenas uma única cultura, ou, antes, um conjunto de *subculturas*, circunscritas a um número limitado dos seus membros.

Carroll & Harrison (1998) e Hofstede (1998a) argumentam que embora cada organização possua uma cultura que a distingue das demais, seria abusivo pressupor uma homogeneização cultural absoluta. Para Hawkins (1997) e Denison (1996), a cultura de uma organização, implicando uma identidade única e unitária, é um mito puro. Segundo Kossek & Lobel (1996), a cada uma destas subculturas corresponde um conjunto de valores e costumes específicos, fruto da presença de indivíduos com origens muito distintas. Neste sentido, Pheysey (1993) e Van Maanen & Barley (1985) acreditam que, como produto de vários grupos inseridos numa organização, a cultura acaba por representar mais um motor de diferenciação do que um mecanismo de integração social. Por este motivo, resume Nord (1985: 195), as deficiências da conceptualização da cultura como uma "cola que mantém a organização unida" tornam-se evidentes.

*Subcultura organizacional* poderá, assim, definir-se como um agrupamento de distintas ideologias, formas culturais e práticas que identificam grupos de pessoas numa mesma organização (Kotter & Heskett, 1992; O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991). Van Maanen & Barley (1985) reforçam esta assimetria cultural ao garantirem que os membros de uma subcultura organizacional identificam-se a si próprios como um grupo distinto dentro da organização, que partilha um conjunto de problemas também específico e que, de um modo rotineiro, são solucionados com base numa compreensão que lhes é exclusiva. Para Trice & Beyer (1993), uma subcultura organizacional varia notoriamente da restante cultura em que se insere, quer intensificando os seus significados e práticas, quer divergindo destes. De destacar, neste sentido, a proposta de Bloor & Dawson (1994) em tipificar as subculturas organizacionais segundo duas categorias básicas: (1) a "subcultura de reforço", que apoia o *status quo*; e (2) a "subcultura divergente", que advoga métodos e práticas de trabalho alternativos para alcançar os valores básicos da organização. Por sua vez, Detert, Schroeder & Mauriel (2000) explicitam a urgência de conferir maior atenção às subculturas organizacionais quando estão em causa processos de mudança, podendo ser identificadas, a este nível, "subculturas ditas positivas" (as que abraçam de um modo particular as iniciativas) e "contraculturas" (aquelas que se lhe opõem activamente). Paralelamente, Schein (1992a) transmite uma postura fatalista ao associar a geração de subculturas à maturidade organizacional, pelo que o seu desenvolvimento anuncia-se natural ao ciclo de vida de uma organização. Van Maanen & Barley (1985) completam este raciocínio afirmando que, por norma, a homogeneidade cultural assinala sobretudo a etapa da fundação da empresa.

Para além dos novos valores transportados na bagagem cultural de cada indivíduo que se reúne à organização, e que traduzem as suas experiências passadas, aspecto especialmente notório dada a crescente diversidade da força de trabalho, em termos de

raça, etnia, sexo ou nacionalidade de origem (Hanover & Cellar, 1998; Ivancevich & Gilbert, 2000), outros motivos são atribuídas à formação de subculturas. Nkomo (1998) e Schein (1992b) referem que basta que a organização se encontre estruturada em funções, departamentos, divisões geográficas ou unidades/ocupações profissionais para que, de um modo muito provável, apresente uma multiplicidade cultural. Assim, numa mesma organização poderão coexistir, por exemplo, uma cultura de gestão, uma cultura de engenharia, uma cultura de ciência e uma cultura de sindicatos. Bloor & Dawson (1984) concordam, salientando que a profissionalização une empregados com identidades e ideologias ocupacionais que, por sua vez, os mantêm afastados dos restantes membros da organização. Mas, acrescentam Van Maanen & Barley (1985), as subculturas poderão ainda derivar de uma mera escolha das técnicas de trabalho mais apropriadas ou de uma definição particular sobre a melhor forma de tratar os clientes. Para Martin, Sitkin, & Boehm (1985), o surgimento de subculturas organizacionais advém, desde logo, da própria hierarquia organizacional.

Perante esta significativa apologia pelo multiculturalismo organizacional, uma questão desponta naturalmente: serão as subculturas uma fonte inequívoca de disputas e conflito organizacional? Bloor & Dawson (1994) analisam que, tratando-se de organizações grandes e complexas, onde se constata um processo contínuo de recrutamento externo, de introdução de novas tecnologias e de subdivisão da organização por funções, produtos e/ou áreas geográficas, uma cultura unitária parece pouco provável e a existência de conflitos e pontos de contenção uma realidade entre as suas diferentes subculturas. A este respeito, complementam Hogg & Terry (2000) e Weiss & Miller (1987), as organizações surgem como inevitáveis cenários de diferenciais de poder, estatuto e prestígio. Meek (1992) exemplifica através dos departamentos das instituições académicas, pólos de culturas distintas que competem entre si em termos de recursos e prestígio,

conduzindo à debilitação do sentimento interno de comunidade (Bourdieu, 1984). Contudo, Van Maanen & Barley (1985) resguardam que embora a formação de subculturas lance sementes para potenciais contendidas, geralmente essa possibilidade mantém-se adormecida e mascarada pelas actividades quotidianas, até activada por qualquer evento específico que ponha em causa a coexistência pacífica de ideologias distintas.

Paralelamente, se numa primeira impressão a apologia pelas subculturas parece refutar qualquer hipótese de uma cultura organizacional dita forte, autores como Schein (1992b) ou Van Maanen & Barley (1985) escudam a possibilidade da sua existência no topo de várias subculturas. Para Trice & Beyer (1993), uma boa forma de apaziguar esta dualidade consiste em encarar a organização como uma realidade que abraça um número de subculturas discretas mas unidas energicamente por um conjunto de valores comuns que compõem a sua cultura global. Segundo Schein (1992a), esses pressupostos comuns são sobretudo evidentes quando a organização enfrenta um inimigo transcendente aos seus pólos culturais. Ou seja, sempre que é percebida uma ameaça ou uma oportunidade apenas superada ou alcançada mediante uma acção conjunta, as diferenças culturais são adormecidas, adoptando-se, antes, manifestações culturais que reforcem a coesão organizacional (Bloor & Dawson, 1994). Procurando conciliar estas concepções, Nord (1985) socorre-se de uma metáfora segundo a qual a cultura organizacional é vista como um magnetismo que permite que as suas partículas culturais se mantenham ora atraídas, ora sob um efeito de repulsa, permitindo, ainda, a mudança de alguns desses componentes.

Neste sentido, Martin, Sitkin & Boehm (1985), entre outros investigadores, apregoam a classificação dos estudos empíricos de cultura sob a égide do comportamento organizacional em três tipos básicos: (1) os que enfatizam o consenso cultural no interior de toda a organização (perspectiva integradora); (2) aqueles que questionam o consenso organizacional e sublinham as fronteiras entre as subculturas (perspectiva diferenciadora);

e (3) os que defendem a ambiguidade e a dissensão quer ao nível da organização quer no seio dos grupos que a compõem (perspectiva fragmentada). A hipótese de várias subculturas numa mesma organização desencadeia, pois, uma acesa polémica face às tradicionais concepções de cultura organizacional enquanto instrumento, por excelência, de padronização dos comportamentos e entendimentos dos seus membros.

## **2.5. Cultura e Subculturas Organizacionais em Ambiente Académico**

As universidades, instituições de investigação e desenvolvimento por excelência, primam por características que as distinguem claramente de outros tipos de organização. A cultura organizacional do meio académico tende a denunciar valores muito particulares como a originalidade, a comunalidade, o desinteresse, o universalismo e o cepticismo organizado, até porque, propõe Jesuíno (1995: 5), "a ciência cresce porque há poucos preconceitos e uma resistência mínima às novas ideias". Por outro lado, na profissão académica, o prestígio e o reconhecimento dos pares assumem-se como os objectivos capitais do esforço e dedicação dos seus actores, sendo apontados como principais fontes de satisfação e incentivo (Becher, 1989). Na construção desse brio profissional, apontam-se como alicerces fundamentais os créditos das instituições em que o académico obteve os seus graus, nomeadamente o doutoramento, e onde desenvolve a sua actividade, as *networkings* interna e externa e os trabalhos de investigação publicados (Gersick, Bartunek & Dutton, 2000; Steensma & Corley, 2000). As actividades de leccionação e de cariz administrativo oferecem um contributo pouco significativo em termos de progressão na carreira, nomeadamente em instituições de elite, sendo mais valorizada a procura do conhecimento do que propriamente a sua transmissão. Por outro lado, para um académico

em início de carreira assume grande relevância o apoio de um mentor, que o estimule e valide o seu trabalho, assim como o desenvolvimento atempado de preocupações de pesquisa em áreas particulares, garantias de que o novo colaborador será imbuído com sucesso na comunidade científica (Quinn, O'Neill & Debebe, 1996). Contudo, o grau de doutor apresenta-se primordial na conquista da sua independência científica, a qual assenta no princípio da busca do conhecimento desinteressado e sem fins utilitários, principal aspecto que distingue os académicos dos investigadores da indústria (Becher, 1989).

Porém, como Demski & Zimmerman (2000) e Jesúno (1995) realçam, associada a esta aparente liberdade de actuação vigoram, em simultâneo, um conjunto de mecanismos de controlo e recompensas que levam o académico a definir as suas próprias responsabilidades e deveres. Por conseguinte, acrescenta Becher (1989), o académico tende a apresentar um grande envolvimento e empenhamento no trabalho, experimentando dificuldades em desprender-se dos seus interesses e preocupações profissionais mesmo em ocasiões de lazer. Tal deve-se, em grande medida, à pressão que a comunidade exerce e que anuncia que a vida profissional do académico não pode estagnar, sendo, portanto, vital uma contribuição permanente para o conhecimento da sua especialidade. Becher (1989: 74) resume esta posição ao explicar que "a academia oferece uma ambiente em que o progresso e o desenvolvimento, não a estabilidade, constituem a expectativa normal". A excelência das actividades de investigação e a correspondente publicação em periódicos científicos representam, pois, o principal factor de reconhecimento de um académico junto dos seus pares. Trata-se, contudo, de uma árdua tarefa, na medida em que, aventuram Becher (1989) e Demski & Zimmerman (2000), a grande maioria dos investigadores não publica mais do que um ou dois *papers*<sup>1</sup> durante toda a sua vida, e, destes, um número significativo jamais é citado em posteriores trabalhos da área. A extrema dificuldade de

---

<sup>1</sup> Designação usualmente atribuída aos trabalhos redigidos de um académico.

divulgação de trabalhos em periódicos científicos prende-se, em larga medida, com um procedimento conhecido por "revisão de pares"<sup>2</sup> cuja comissão de cientistas desenvolve uma rigorosa triagem dos muitos artigos candidatos a publicação. Segundo Runeson & Loosemore (1999), trata-se de um processo que, através de uma opinião que se pretende bem fundamentada, justa, razoável e profissional sobre os méritos de um trabalho de pesquisa, procura encorajar elevados padrões de qualidade nas publicações científicas. Consequentemente, é atribuída uma grande ênfase à protecção da propriedade intelectual, sendo o plágio um forte tabu na comunidade académica. Becher (1989) acrescenta que mesmo a repetição inadvertida de descobertas anteriores é claramente desaprovada, pelo que é essencial que um investigador conheça o que já foi feito na sua área antes de, pretensiosamente, designar as suas descobertas de avanços científicos. Neste domínio, a referenciação e a citação representam uma espécie de "pagamento de imposto" pelo uso do conhecimento de outrém. A comunicação é, portanto, central na organização académica, sendo a literatura publicada a manifestação mais acessível, prestigiante e durável da actividade de pesquisa (Becher, 1989). Até porque, refere Freire (1999), os critérios científicos actuais postulam não ser aceite como científica qualquer descoberta mantida em segredo.

Ora, a busca incessante de mérito profissional, a par da extrema dificuldade de publicação de trabalhos de investigação em periódicos científicos, conduzem, segundo Jesuíno (1995), a uma inevitável competição no meio académico. A este respeito, Bourdieu (mencionado em Jesuíno, 1995: 6) fala do "*locus* de uma luta competitiva pelo monopólio do crédito científico" e Christner (2001a) refere-se ao fenómeno da "inveja disciplinar", comum na maior parte das instituições académicas. Talvez por este motivo não seja de estranhar o facto de muitos académicos preferirem trabalhar sozinhos do que em equipa, crendo ser a única forma de garantirem uma identidade profissional única (Quinn, O'Neill

---

<sup>2</sup> Do original *peer group judgement* ou *peer review*.

& Debebe, 1996). Becher (1989) partilha desta opinião, avançando que a colaboração entre pares tende a ser mais uma excepção do que uma regra no meio académico. Contudo, parece ponto assente os frutos positivos de uma tal cooperação, nomeadamente a complementaridade de conhecimentos, interesses e concepções sobre a realidade, razão pela qual o trabalho em equipa deve, segundo Demski & Zimmerman (2000), ser amplamente encorajado. A este respeito, Hinings & Greenwood (1996) falam da necessidade imperiosa de uma gestão activa dessa complementaridade, na medida em que aspectos como o apreço, o respeito e a confiança pelo estilo pessoal dos colegas revelam-se fundamentais ao sucesso de uma equipa, tratando-se, no fundo, de uma questão de comportamento organizacional. O ideal será, pois, o desenvolvimento de um clima do tipo colegial, que promove valores como a cooperação, a troca e a confiança, e afasta abordagens clássicas de relação chefe-subordinado (Gersick, Bartunek & Dutton, 2000; Steensma & Corley, 2000). Por outro lado, defende Sarmiento (1994), os estudos demonstram que as academias mais eficazes são as que possuem uma "cultura de colaboração", caracterizada por uma integração harmoniosa de todos os docentes, independentemente das suas concepções ideológicas ou mesmo pedagógicas.

Estas especificidades do meio académico não podem, contudo, ser desenquadradas do contexto mais vasto em que se inserem: a própria sociedade. De facto, a academia mantém com a sociedade não apenas uma troca permanente de recursos económicos, fundamentais à sua existência, como também um fluxo perpétuo de valores e crenças culturais (Becher, 1989; Ladwig, 1996; Thanki, 1999). Porém, para além de largamente influenciada pela cultura da sociedade que a envolve, a ideologia da cultura académica mostra-se, segundo Dill (mencionado em Herguner & Reeves, 2000), bem mais complexa na medida em que os seus sistemas de valores agregam três níveis: (1) a cultura da instituição académica; (2) a cultura da profissão académica; e (3) a cultura da área



disciplinar. Segundo Becher (1989), são precisamente as disciplinas, ao representarem distintas ideologias, que funcionam como motor de fragmentação da cultura académica em múltiplas subculturas. A comunidade científica será, então, pautada por um conjunto de atitudes, normas e valores comuns que permitem a identificação de uma cultura académica. Paralelamente, contudo, revela-se natural a subdivisão da comunidade científica em várias subculturas, consoante a sua especialidade disciplinar (Becher, 1989; Jesuíno, 1995). Cada área científica tende, pois, a possuir uma identidade muito própria, explicitada em aspectos como o seu domínio do conhecimento e respectivas questões epistemológicas e metodológicas, os seus departamentos, associações profissionais, revistas especializadas, redes informais de comunicação, tradições, valores e crenças particulares, (...), evidenciando uma relação estreita entre dada faculdade e as atitudes, actividades e estilos cognitivos dos seus membros. Vala & Amâncio (1995), partilhando desta opinião, vão mais longe ao proporem que cada subcomunidade académica possui um forte sentido de identificação, pelo que facilmente se auto-define com base nas suas visões particulares sobre a organização do trabalho científico e sobre a própria ciência.

A este nível de análise das comunidades disciplinares, é igualmente possível classificarem-se subculturas fortes e fracas. Áreas disciplinares convergentes e profundamente ligadas em termos das suas ideologias, valores, julgamentos de qualidade e consciência de comunalidade, ocupam territórios intelectuais com fronteiras externas bem definidas (Becher, 1989). Neste sentido, assevera Ladwig (1996), desvios em relação às normas culturais usuais tendem a ser vincadamente penalizadas, pelo que a socialização e institucionalização cultural de cada novo membro assume uma importância vital, até porque, colmata Jesuíno (1995: 2), "é o desejo de reconhecimento dos cientistas que os leva a conformarem-se com os objectivos e normas da comunidade científica, desse modo reforçando os mecanismos de socialização da ciência". Neste processo de socialização num

campo particular da vida académica, a reconstrução de histórias passadas e rigorosamente seleccionadas, a escolha dos heróis populares, a transmissão de uma linguagem e literatura técnica muito próprias, as suas tradições, costumes, conhecimentos, símbolos e regras de conduta, revelam-se artefactos muito poderosos. Tais manifestações assumem, para Becher (1989: 25), um papel complexo já que "funcionam não apenas como ferramentas de socialização, mas também como armas a serem utilizadas no decurso de disputas e controvérsias internas". Realce, porém, a este respeito, para o comentário de Vala & Amâncio (1995: 90):

"(...) este ponto de partida não significa que em determinados níveis de análise não se registe a ocorrência de factores unificadores, produtores de um sentido de comunidade que dilua de forma consistente ou apenas acidental as clivagens e diferenciações".

É, pois, possível reconhecerem-se identidades e atributos culturais particulares a toda a comunidade académica (Ladwig, 1996), os quais, acrescentam Herguner & Reeves (2000), permitem a concepção da academia como uma comunidade muito específica.

### **3. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E GESTÃO DA DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES**

#### **3.1. A Crescente Diversidade da Força de Trabalho**

Nos últimos anos tem-se assistido ao desabrochar de um grande interesse pela diversidade da força de trabalho, por parte de gestores, académicos e meios de comunicação social, proliferando um vasto número de pesquisas e publicações sobre a discriminação, o valor da diversidade e o multiculturalismo (Beale, 1998; Prasad & Elmes, 1997). Esta atenção prende-se com as profundas mudanças demográficas verificadas na sociedade e nos mercados de consumo e trabalho (Glastra, Meerman, Schedler & De Vries, 2000). As populações estão a tornar-se mais diversificadas do que nunca, constatando-se um acréscimo, em termos de número, qualificações e influência, de uma força de trabalho tradicionalmente considerada minoritária: mulheres, idosos, imigrantes, diminuídos físicos, pessoas com diferentes origens étnicas e raciais, com diferentes estilos de vida e orientações sexuais, indivíduos obesos e outros desfasados dos cânones clássicos de beleza física (Cornelius, Gooch & Todd, 2000; Dass & Parker, 1999). Por outro lado, testemunha-se uma crescente globalização dos negócios, com as empresas a lidarem com fornecedores e clientes cada vez mais internacionais (Cox & Blake, 1991). Estas significativas alterações no mundo económico e social, primeiramente verificadas nos EUA, têm vindo a acentuar-se por toda a Europa, fruto de acontecimentos decisivos como a criação do Mercado Único Europeu, a desintegração do Bloco de Leste e os avanços tecnológicos nos sistemas de comunicação (Groschl & Doherty, 1999). Gerir a diversidade constitui, pois, um assunto crucial no campo da gestão, afectando de um modo decisivo a forma como as organizações lidam com a sua força laboral e com a sua base de clientes (Weech-Maldonado, Dreachslin & Dansky, 2002; Von Bergen, Soper & Foster, 2002).

Ora, tais contingências revelam-se nitidamente contrastantes com o tipo de força de trabalho tradicional no mundo ocidental e em Portugal: homens brancos que trabalhavam a tempo inteiro para sustentar esposas não empregadas, exclusivamente dedicadas às lides domésticas, e filhos em idade escolar (Ivancevich & Gilbert, 2000; Robbins & Coulter, 1999). Paralelamente, as organizações possuíam sistemas de recursos humanos baseados em modelos de homogeneidade que promoviam e perpetuavam a similitude no local de trabalho, sendo, por exemplo, notória a preferência por uma força de trabalho masculina para a ocupação de cargos de chefia e lugares de topo (Kossek & Lobel, 1996; Milkovich & Boudreau, 1994). Os próprios trabalhadores tendiam, aliás, a reagir negativamente face à diversidade, quer por temerem o relacionamento com indivíduos que consideravam diferentes, quer por encararem a diversidade como uma ameaça ao avanço da sua carreira e/ou ao desempenho e lucro empresariais (De Meuse & Hostager, 2001). Porém, advertem autores como Herriot & Pemberton (1995), Richard (2000) e Tung (1997), a homogeneidade e o esforço de homogeneização da oferta de trabalho revelam-se prejudiciais às organizações do futuro que ambicionam competir num mercado cada vez mais global, ser criativas, inovadoras e facilmente adaptáveis ao ambiente profundamente turbulento dos dias de hoje, pelo que a diversidade deverá libertar a sua conotação negativa para passar a ser vista como potencial fonte de competitividade. Uma força de trabalho heterogénea deverá, pois, ser equacionada não como uma ameaça, antes uma oportunidade empresarial a que urge fazer face através de um posicionamento que avance muito para além das tradicionais abordagens legais (Cornelius, Gooch & Todd, 2000). Esta impressão espelha a larga evolução que a gestão da diversidade foi conhecendo.

Inicialmente, a diversidade começa por ser tratada como uma questão legal, sendo directamente contra a lei discriminar mulheres e minorias (Carrington, McCue & Pierce, 2000). Posteriormente, avança-se para uma abordagem que não se limita a garantir

igualdade de oportunidades no emprego, visando favorecer as minorias em relação aos demais indivíduos (Herriot & Pemberton, 1995). Actualmente, parece prevalecer uma perspectiva de valorização da diversidade (Carr-Ruffino, 1996; Cornelius, Gooch & Todd, 2000). Neste sentido, refere Mor-Barak (2000), as empresas devem desenvolver sistemas de gestão de recursos humanos e culturas organizacionais adaptados a uma força de trabalho que cruza fronteiras. Este desenvolvimento na forma de perceber e lidar com a diversidade da força de trabalho é usualmente descrita na literatura da área através de um rol de metáforas, como referem Prasad & Mills (1997): desde o *melting-pot* (abordagem que pretende assimilar indivíduos com diferentes características numa mesma massa homogénea), passando pelo *nouvelle cuisine* (perspectiva que visa garantir a representatividade de toda a população no mercado de trabalho), e, finalmente, o *mosaico multicolorido* (estratégia empresarial que enfatiza a riqueza cultural e a contribuição socioeconómica derivada da incorporação de grupos diversos na força de trabalho). Como elucida McWilliams (1997), uma postura de tolerância e compreensão é um começo, mas aceitar e valorizar as próprias diferenças e as do outro assume-se como primordial ao alcance da unidade através da diversidade.

Todavia, esta ideia crescentemente consensual de que a diversidade da força de trabalho beneficia as organizações, parece contrariar a apologia da gestão popular por uma forte cultura organizacional capaz de dar corpo a padrões de comportamento e pensamento (Bate, 1992; Van Maanen & Barley, 1985). Assim, especula-se que o grande desafio para as organizações do futuro, dispostas a cativar uma força de trabalho crescentemente diversificada, consiste em promover modificações profundas ao nível do própria cultura organizacional e suas implicações práticas (Carlozzi, 1999; Cox, 1991; Liff, 1999).

### **3.2. Os Conceitos de Diversidade, Minorias, Preconceito e Discriminação**

Em contexto organizacional, a noção de *diversidade* é predominantemente utilizada para referir a variedade de indivíduos e grupos com os quais as empresas ocidentais têm vindo a confrontar-se nas últimas décadas, quer ao nível dos seus recursos humanos quer no que respeita aos seus clientes ou fornecedores. Uma força de trabalho homogénea, praticamente constituída apenas por trabalhadores brancos e do sexo masculino parece, de facto, atributo exclusivo do passado (Glastra, Meerman, Schedler & De Vries, 2000). Consequentemente, as históricas minorias com pouco peso no mercado de trabalho, em termos de número, de salário auferido ou de cargo ocupado, mostram-se progressivamente dispostas a conquistar o seu lugar no mundo económico e social e a manterem as suas identidades culturais (Ivancevich & Gilbert, 2000; Wentling & Palma-Rivas, 1998).

O termo *minorias* refere, por regra, grupos de pessoas que ao nível de características como o género, a raça, a cor e a etnia, as (in)capacidades físicas e motoras, a idade, a orientação sexual e afectiva, a nacionalidade de origem ou a religião, diferem do socialmente concebido como "normal" ou "padrão". Alguns autores mencionam ainda o caso dos ex-reclusos, a linguagem e a aparência física, o estatuto marital, as diferenças de valores e crenças, o tipo de função ou campo de especialização, e a categorização com base no estatuto económico e social e no estilo de vida (Dass & Parker, 1999; Marsden, 1997). Assim sendo, resume Brickson (2000), a expressão *minorias* designa indivíduos que pertencem a grupos de identidade com tradição de menor poder e oportunidades. De sublinhar que "grupo de identidade cultural" refere um conjunto de pessoas que, em geral, partilha certos valores e normas distintos dos de outros grupos (Cox, 1991). Linneham &

Konrad (1999) diferenciam, ainda, "minorias involuntárias", isto é, grupos sociais incluídos numa sociedade em resultado da conquista efectuada pelo grupo dominante (as colonizações são um exemplo paradigmático), de "minorias voluntárias", as quais, por vontade própria, decidiram ingressar numa sociedade imperada por outro grupo. Ora, a existência incremental destas minorias nas organizações coloca em causa sistemas de gestão de recursos humanos desactualizados e moldados, ainda, para acomodar uma força de trabalho homogénea (Kossek & Lobel, 1996), ocasionando, frequentemente, preconceitos e discriminação em decisões relacionadas com contratações, despedimentos, promoções, transferências, compensações e admissões a programas de formação (Milkovich & Boudreau, 1994). Por exemplo, é preocupante a existência de "tectos de vidro" (Elmes & Connelley, 1997; Gilbert & Stead, 1999), designação atribuída às barreiras que privam sistematicamente as mulheres e as minorias de ocuparem posições de gestão de topo. Milkovich & Boudreau (1994) referem, ainda, a existência de "paredes de vidro", barreiras horizontais que dificultam a comunicação e a existência de relações informais entre pessoas de diferentes origens e meios culturais.

Wanguri (1996) elucida quanto à importância de se atender, a este nível, a duas teorias da psicossociologia: (1) o "modelo do reforço afectivo da atracção", segundo o qual os seres humanos tendem a sentirem-se atraídos pelos que lhes são especialmente semelhantes; (2) e a "teoria da comparação social", que defende que os homens experimentam uma necessidade irreprimível de avaliarem as suas opiniões e habilidades por oposição às dos restantes indivíduos. Estes modelos teóricos enfatizam, pois, quer as semelhanças dentro do grupo, quer as diferenças em relação às demais colectividades, justificando, por exemplo, porque razão nas grandes organizações as pessoas acabam por se sentir mais identificadas com uma unidade ou departamento do que com o todo organizacional. Uma forma de garantir relações harmoniosas entre os subgrupos de uma

organização passará, então, pelo reconhecimento simultâneo quer da identidade do subgrupo quer da identidade organizacional. Por outro lado, partindo da dimensão da cultura nacional "aversão à incerteza", Hofstede (1993) realça que uma sociedade com um forte índice de aversão à incerteza, como Portugal, tende a desenvolver o sentimento de que "o que é diferente, é perigoso", enquanto os países com um baixo índice de aversão à incerteza tendem a adoptar a postura de que "o que é diferente, é curioso", o que também poderá ser aplicado à reacção natural face a diversidade populacional.

Em contexto organizacional podem, portanto, emergir grupos resultantes não apenas de aspectos estritamente relacionadas com o trabalho (como o cargo ou a função, a posição na organização, o departamento ou o sector, o nível de escolaridade ou as qualificações), os chamados "grupos organizacionais"; como também fruto de condicionalismos totalmente alheios, os "grupos de identidade", e que podem traduzir preconceitos e discriminação face empregados pertencentes a grupos minoritários e de menor relevo social e profissionalmente (Carr-Ruffino, 1996; Chen & Eastman, 1997; Newstrom & Davis, 1997). Neste sentido, sempre que grupos organizacionais formais convergem com grupos de identidade distintos, as relações intergrupais dentro da organização revisitam desigualdades históricas ao nível social. Segundo Linneham & Konrad (1999), esta situação cria um padrão que só poderá ser quebrado se os membros dos grupos historicamente excluídos alcançarem progressivamente mais posições de poder, tornando as minorias menos propensas a associar a autoridade organizacional com uma dominação ilegítima por parte da maioria.

O *preconceito* é uma predisposição, frequentemente inconsciente, para conceber os outros como seres inferiores, menos inteligentes e capazes, mais preguiçosos, menos confiantes ou confiáveis (Herriot & Pemberton, 1995). Derivam, essencialmente, de uma



convicção ancestral de que as diferenças traduzem, no fundo, alguma deficiência humana, o que poderá, em parte, resultar da falta de familiaridade com pessoas de culturas diferentes (Wentling & Palma-Rivas, 1998). Na sua origem encontram-se os estereótipos, isto é, crenças rígidas, exageradas e irracionais, associadas a uma categoria mental, tal como um grupo particular de pessoas, por exemplo, de uma dada etnia ou religião. Os estereótipos são largamente partilhados e influenciam as percepções das pessoas e as suas expectativas em relação ao comportamento e às características do outro (Chatman & Flynn, 2001; Linneham & Konrad, 1999). Em geral, os preconceitos não se manifestam abertamente, mas de um modo subtil, na medida em que existe o receio de não serem bem vistos socialmente ou de poderem ser, de algum modo, ilegais, tratando-se do local de trabalho (Carr-Ruffino, 1996). Sendo um fenómeno cognitivo, o preconceito torna-se mais difícil de ser gerido pelas organizações do que a própria discriminação (Cox, 1991).

A noção de *discriminação*, por outro lado, refere-se a comportamentos observáveis em que os membros de um grupo subordinado são tratados diferentemente e de um modo que os prejudica (Carr-Ruffino, 1996; Newstrom & Davis, 1997). Deste modo, enquanto que o preconceito se refere a pontos de vista enviesados, a discriminação diz respeito a comportamento enviesados (Mor-Barak, 2000). Liff (1999) explica que podem ser identificadas situações de discriminação em contexto organizacional sempre que as características de um grupo social, tais como o género e a etnia, são tidas em conta, embora irrelevantes para os requerimentos da tarefa. De realçar, por outro lado, que a própria cultura organizacional pode, inadvertidamente, causar desvantagem para os membros dos grupos minoritários (Cox, 1991). Luthans (1998), por exemplo, expõe que as formas organizacionais conhecidas como "organização de exclusão", "organização clubista" e "organização de complacência", constituem verdadeiros atentados discriminatórios que

funcionam como barreiras ao potencial máximo das pessoas no local de trabalho. A este nível, os estudos referem que os membros dos grupos minoritários tendem a sofrer iniquidades, mais ou menos subtis, tais como diferenças ao nível dos processos de socialização e exclusão do apoio informal dos pares, das redes de trabalho informais e do acesso a um mentor, o que acaba por limitar o seu acesso à informação e ao *feedback* (Tung, 1997; Wentling & Palma-Rivas, 1998). Estas iniquidades, também designadas por "mecanismos de exclusão" (Larkey, 1996), e que no fundo resultam de atitudes e comportamentos etnocêntricos, acabam por tornar as suas vítimas trabalhadores marginalizados, menos autoconfiantes e produtivos, e sem qualquer estratégia de desenvolvimento de carreira, ficando o seu acesso ao poder restringido à partida (Wanguri, 1996). De sublinhar, ainda, que o termo "etnocentrismo", introduzido nos princípios do século XX, designa, segundo Santos-Silva (1986: 45), duas atitudes intimamente relacionadas: (1) a sobrevalorização do grupo e da cultura, local, regional, nacional ou transnacional, e a correlativa depreciação das culturas e das organizações sociais diferentes; (2) a universalização dos valores próprios do grupo e da cultura de pertença, assumindo que esses valores constituem as normas de referência para a avaliação de estruturas e práticas sociais diversas. Segundo o mesmo autor:

"No fundo, trata-se de uma maneira de entender a relação, decisiva a todos os níveis de acção e interacção, entre o 'eu' ou o 'nós' definidor da identidade de um certo grupo, classe, etnia, nação ou área civilizacional, e os 'outros', os outros grupos, classes, etnias, nações, civilizações, de entendê-la como relação de poder" (Santos-Silva, 1986: 46).

Aquino, Grover, Bradfield & Allen (1999) e Linneham & Konrad (1999) referem, ainda, a tendência para os membros dos grupos estigmatizados, devido a todo um passado de experiências discriminatórias, subconsciencializarem-se da rejeição que irão enfrentar em organizações onde representam uma minoria, o que, entre outras consequências, lhes

subtrai o discernimento necessário para distinguirem avaliações resultantes do seu real comportamento, das que se devem, efectivamente, a preconceitos e estereótipos.

O preconceito e a discriminação podem, portanto, derivar dos actos e atitudes dos indivíduos ou mesmo das políticas e práticas de uma instituição. Para além de afectarem o acesso ao trabalho e a progressão na carreira das minorias, fragilizam a sua motivação, autoconfiança e produtividade, pelo que requerem uma adequada contemplação por parte da gestão (Iverson, 2000; Marsden, 1997). Em resultado desta preocupação, surgiram várias propostas para gerir a diversidade no local de trabalho.

### **3.3. As Abordagens Legais à Gestão da Diversidade**

#### **3.3.1. As condições de igualdade de oportunidades ou o modelo do *melting-pot***

Visando acautelar idênticas condições laborais para todas as pessoas, independentemente dos seus grupos de identidade, surgem nos EUA os primeiros esforços legais conhecidos pelo termo *Igualdade de Oportunidades*<sup>3</sup> e materializados através do Título VII dos Direitos Civis de 1964. Este diploma legal notabiliza-se pela proibição de situações de discriminação no emprego com base na raça, cor, religião, sexo, ou nacionalidade de origem (Carrington, McCue & Pierce, 2000). Nos anos 70, a proibição de discriminação no local de trabalho generaliza-se aos restantes grupos minoritários, gerando consideráveis transformações no ambiente empresarial norte-americano (Cahoon & Rowney, 1993; Tung, 1997). De destacar, ainda, a criação em 1975, e no mesmo país, da Comissão para a Igualdade de Oportunidades (EOC), especialmente vocacionada para a

---

<sup>3</sup> Do original *Equal Employment Opportunities*.

defesa de vítimas de discriminação com base no género. Um ano depois é criada a Comissão para a Igualdade Racial (CRE), orientada para o combate de problemas de discriminação racial (Prasad & Mills, 1997). Entretanto, novas instituições norte-americanas foram surgindo com o objectivo de defenderem interesses e necessidades de outros grupos minoritários (Collins, 1992).

Estas políticas de Igualdade de Oportunidades permitiram que as pessoas alvo de discriminação no trabalho pudessem queixar-se directamente junto dos seus empregadores, baseando-se nas linhas de conduta das já referidas comissões. Caso a queixa não fosse atendida pela entidade empregadora, o lesado poderia requerer uma acção judiciária. Cabendo aos tribunais a decisão final, poderiam, então, resultar sanções como medidas de contratação correctivas e o pagamento de multas (Carrington, McCue & Pierce, 2000). Gudmundson & Hartenian (2000) salientam que para além da possível sanção disciplinar, as organizações são penalizadas em termos de imagem pública e consequente reputação, dado que as acções legais são eventos públicos. Luthans (1998), exemplificando o impacto funcional deste mecanismo, indica que só em 1994 as comissões para a igualdade no emprego receberam quase cem mil processos de discriminação. Carr-Ruffino (1996) sublinha, ainda, a grande vantagem de ter facultado ao trabalhador um modo directo de contestar a discriminação no local de trabalho.

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa de 1976, através dos seus artigos 13º (Princípio da igualdade) e 26º (Outros direitos pessoais), estabelece a igualdade de todos os cidadãos perante a lei e a proibição de várias formas de discriminação. Nomeadamente, no número 2 do artigo 13º pode ler-se:

"Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social."

Esta abordagem implica, portanto, a adopção de práticas de consciência de identidade, e a correspondente definição de categorias de pessoas que tendem a experimentar tratamentos injustos pela sociedade em geral, mulheres e minorias, visando assegurar que as mesmas sejam tratadas indiscriminadamente no emprego (Linneham & Konrad, 1999). Importa, pois, garantir a igualdade de oportunidades no acesso ao mercado de trabalho e suas compensações, ignorando características individuais não relacionadas com o desempenho das tarefas (Herriot & Pemberton, 1995; Newstrom & Davis, 1997). Porém, Carr-Ruffino (1996) salienta, como principais inconvenientes desta abordagem, o busílis da prova de conduta discriminatória e as possíveis repercussões de tal iniciativa nas carreiras dos queixosos. Liff (1999) e Shapiro (1999) acrescentam as dúvidas sentidas pela maior parte das organizações em indexarem os objectivos de igualdade de oportunidades às suas metas comerciais. Davies & Thomas (2000) ressaltam a facilidade das organizações em ignorarem ou escaparem à legislação e suas prescrições. Apesar destas desvantagens ou incapacidades, Dickens (1999) contrapõe que será sempre indispensável existir legislação anti-discriminatória, já que o mercado tende a produzir espontaneamente situações de discriminação, não de igualdade.

Paralelamente, ainda que as organizações cumpram os ditames legais no que respeita à não discriminação, vários autores referem a sua insuficiência na medida em que, exclusivamente motivadas por mecanismos legais, as organizações tendem a conceber a diversidade como algo a ser acolhido mas convenientemente corrigido ou apagado, verificando-se o requisito implícito de adequação unilateral indivíduo - cultura organizacional (Carr-Ruffino, 1996; Schneider & Northcraft, 1999). Este tipo de abordagem tende, pois, a revelar uma postura por parte da gestão em acolher mulheres e minorias na sua força de trabalho, mas desde que estas sejam devidamente absorvidas ou homogeneizadas pela cultura dominante, pelo que idealmente se deveriam comportar de

acordo com o padrão "homem-branco" (Conklin, 2001; Ford & Fisher, 1996; Robbins & Coulter, 1999; Stoner & Russell-Chapin, 1997). Deste modo, ainda que à partida se verificasse uma força de trabalho relativamente heterogénea, acabaria por se transformar numa massa uniforme, num prato culinário onde se distingue apenas um sabor: o mais forte ou dominante. Herriot & Pemberton (1995) enunciam duas razões capitais para a ambição organizacional da assimilação: (1) uma razão intrínseca à natureza humana e à sua tendência em generalizar e estereotipar os outros; e (2) devido às dificuldades inerentes ao relacionamento, convívio e colaboração com pessoas que, de algum modo, diferem do padrão ou maioria. No entanto, Carr-Ruffino (1996) e Herriot & Pemberton (1995) asseguram que, tal como a história demonstra, as minorias jamais conseguiram ser devidamente asfixiadas pela cultura organizacional, ainda que estreita e inflexível, dando origem a subculturas discriminadas.

Embora de louvar os benefícios sociais originados por esta primeira iniciativa legal, nomeadamente a promoção do idêntico acesso dos cidadãos aos empregos existentes, cedo se revelou, portanto, incapaz de assegurar uma força de trabalho verdadeiramente diversificada, pelo que os EUA acabaram por desenvolver uma nova abordagem para lidar com a diversidade, igualmente legal mas mais proactiva.

### **3.3.2. As medidas de acção afirmativa ou o modelo da *nouvelle cuisine***

*Acção Afirmativa* é o nome comunmente atribuído aos programas governamentais americanos iniciados pelas Ordens Executivas 11246 de 1965 e 11375 de 1967 que escudam a necessidade de se espelhar nas organizações a diversidade socialmente disponível, pelo que todos os grupos sociais, económicos e culturais devem estar

convenientemente representados no mercado de trabalho (Carrington, McCue & Pierce, 2000). De acordo com estas políticas, sem correspondência na legislação portuguesa, as empresas, para além da obrigação de contratarem e promoverem minorias subutilizadas, passam a ter que definir planos de acção com objectivos e limites temporais claros e a preencher, periodicamente, relatórios de progresso (Carr-Ruffino, 1996).

Os programas de Acção Afirmativa - desenhados com o intuito de aumentar a contratação e retenção de minorias (Milkovich & Boudreau, 1994) - destacam-se claramente da perspectiva de Igualdade de Oportunidades na medida em que não se limitam a promover tratamento igualitário, assumindo, antes, uma postura proteccionista face às minorias. Segundo Newstrom & Davis (1997), estas medidas acalentam dois objectivos principais: (1) emendar a discriminação passada; e (2) corrigir a presente discriminação. Tal visão é, no entanto, comparável ao cuidadoso tratamento prestado às delicadas decorações dos requintados pratos franceses da *nouvelle cuisine*, dado que as minorias têm que estar presentes e ser convenientemente protegidas, embora possam não desempenhar qualquer papel substancial (Herriot & Pemberton, 1995). Yakura (1996) resume estas diferenças argumentando que enquanto a Igualdade de Oportunidades parecia traduzir igualdade e neutralidade, a Acção Afirmativa vincula preferências e estigmas. Outras incongruências são, ainda, apontadas a esta abordagem:

- a) Dita baixos padrões de desempenho, visto que a necessidade de cumprir quotas de representação pode significar o não recrutamento dos indivíduos mais qualificados e competentes (Carr-Ruffino, 1996);
- b) Cria o estigma de que as minorias só obtêm empregos e promoções porque a lei o exige, jamais por mérito próprio, granjeando-lhes pouca credibilidade no mercado de trabalho e a experiência de níveis elevados de *stress* e insatisfação profissional, para além da tendência de seleccionarem tarefas menos exigentes e desafiantes (Gilbert &

Stead, 1999; Groschl & Doherty, 1999). A este nível, Von Bergen, Soper & Foster (2002) mencionam o chamado "efeito pigmaleão", isto é, a noção de que o comportamento e as capacidades de um indivíduo dependem das expectativas que os outros têm de si, o que poderá contribuir para que as minorias apresentem, de facto, um desempenho congruente com as expectativas dos outros, mas inferior às suas habilidades. De facto, segundo os mesmos autores, estudos conduzidos na Universidade de Nova Iorque demonstram que as mulheres que acreditam terem sido contratadas ou promovidas apenas devido ao seu género, tendem a descurar o seu desempenho e a desvalorizar os colegas do mesmo sexo;

- c) Acalenta a conotação negativa de que Acção Afirmativa é o mesmo que discriminação reversiva, ou seja, discriminação das maiorias (Cornelius, Gooch & Todd, 2000; Von Bergen, Soper & Foster, 2002; Yakura, 1996). Porém, Linneham & Konrad (1999) sugerem que a discriminação experimentada pelos grupos maioritários é praticamente insignificante comparativamente àquela a que se sujeitam os grupos tradicionalmente excluídos;
- d) Perpetua a prática do uso de critérios como a raça, a etnia, a nacionalidade ou o género como base para a tomada de decisões de gestão de recursos humanos (Cox, 1991);
- e) Não constitui qualquer avanço na criação de uma organização verdadeiramente multicultural já que, inquietando-se exclusivamente com a obediência a números e proporções, as organizações optam por contratar apenas as minorias enquadráveis na presente cultura organizacional (Carr-Ruffino, 1996; Weech-Maldonado, Dreachslin & Dansky, 2002). Deste modo, apesar da discriminação poder deixar de existir, os preconceitos permanecem, pelo que, a par de uma real integração estrutural, persiste o ideal de assimilação.



Apesar destes inconvenientes, destaca-se a eficácia comparativamente às políticas de Igualdade de Oportunidades, tendo-se registado um avanço significativo na contratação e promoção de mulheres e negros nos EUA, nas décadas de 60 e 70 (Carrington, McCue & Pierce, 2000; Cavanaugh & Zigarelli, 1995). Contudo, asseveram Gilbert & Stead (1999), dada a sua natureza coercitiva, estas prescrições legais serão sempre contestadas pela opinião pública, que as avalia como uma medida social violadora das doutrinas básicas de justiça social. Curiosamente, estudos empíricos sugerem que a maior resistência a estas políticas emergiu no seio dos grupos minoritários, supostamente os seus protegidos. Em resumo, como Groschl & Doherty (1999) explicam, a Acção Afirmativa falha na resolução das causas mais profundas e enraizadas do preconceito e da iniquidade e pouco faz para desenvolver o potencial de empregados pertencentes a minorias.

Neste sentido, académicos e consultores de gestão têm apregoado uma nova visão que se diz capaz de prevenir os problemas associados às abordagens legais e que consiste num exercício designado por "Gestão da Diversidade", caracterizado por um real compromisso por parte das organizações na valorização da diversidade e na criação de culturas organizacionais que apoiam empregados de todos os grupos de identidade (Digh, 1999; Herriot & Pemberton, 1995; Prasad & Mills, 1997).

### **3.4. A Gestão da Diversidade ou o Modelo do Mosaico Multicolorido**

Contrariamente às abordagens anteriores, as organizações que vinculam esta corrente que despontou apenas nos anos 80, reconhecem não apenas os distintos *backgrounds* culturais e estilos de vida dos seus trabalhadores como, inclusive, apreciam essa mesma diversidade, encarando-a, portanto, não como um constrangimento, mas como um

importante recurso organizacional (Freed, 1993; Richard, 2000; Umiker, 1999). No fundo, esta abordagem vincula, como Carr-Ruffino (1996: 20) resume, uma mudança das crenças e atitudes do tipo "somos todos iguais (ou deveríamos ser)" para "somos todos únicos e essa é a grande fonte da nossa riqueza". A perspectiva da *Gestão da Diversidade* distingue-se, portanto, pela sua orientação eminentemente prática na medida em que visa garantir que a individualidade de cada pessoa, para além de apreciada, seja, sobretudo, utilizada em proveito da organização (Cornelius, Gooch & Todd, 2000; Digh, 1999; Yakura, 1996). Paralelamente, ao compreenderem e aceitarem as pessoas como indivíduos, não como membros de um dado grupo, as organizações vão além do abrangido pela lei, libertando-se das acusações de estigma para as minorias e de discriminação reversiva para o padrão homem-branco, apanágio das políticas de Acção Afirmativa (Gilbert, Stead & Ivancevich, 1999; Liff, 1999). Esta evolução é claramente vincada por Dickens (1999: 9):

"Assistiu-se a uma mudança dos argumentos para a igualdade baseados em apelos para a justiça social ou moral, apoiados pela necessidade de cumprimento da legislação anti-discriminatória; para argumentos baseados nos interesses pragmáticos do negócio, elevando as questões da diversidade da força de trabalho ao estatuto de ferramenta estratégica e originando uma justificação racional para as práticas de igualdade de oportunidades e de acção afirmativa".

A abordagem da Gestão da Diversidade poderá, então, segundo Prasad & Mills (1997: 4), ser definida como uma espécie de compromisso sistemático e planeado por parte das organizações para recrutarem, reterem, recompensarem e promoverem uma mistura heterogénea de empregados, esperando-se que da sua correcta gestão se desenvolva o potencial máximo de cada indivíduo e resultem vantagens competitivas para a organização. Aliás, como explicam Linneham & Konrad (1999), não existe nenhuma lei por detrás da gestão da diversidade, não se trata de uma política governamental, nem esta é alvo de qualquer interpretação jurídica. Trata-se, antes, de uma política de gestão desenhada para

criar uma grande inclusão de todos os indivíduos, tanto ao nível da estrutura formal das empresas, como das suas redes informais, vinculando, pois, um empenhamento superior ao exigido pelas políticas de Igualdade de Oportunidades ou de Acção Afirmativa (Laudicina, 1995; Miller & Rowney, 1999). Aliás, enquanto estas últimas perspectivas se restringem aos grupos socialmente em desvantagem, e nas características que estes partilham, o pressuposto subjacente à Gestão da Diversidade é o de que todos os indivíduos são únicos (Groschl & Doherty, 1999). Advogam-se, portanto, organizações verdadeiramente inclusivas, isto é, comunidades de trabalho em que ninguém é privilegiado ou prejudicado com base em características como a cor da pele ou o género, e onde todas as pessoas podem desenvolver os seus talentos e contribuir para a realização dos objectivos organizacionais (Glastra, Meerman, Schedler & De Vries, 2000; Tung, 1997). Porém, Miller & Rowney (1999) argumentam que muitas organizações têm abraçado iniciativas de gestão da diversidade apenas por uma questão de legitimação social, adoptando um posicionamento "politicamente correcto", e não por acreditarem, de facto, nos seus benefícios. Neste sentido, os autores e investigadores nesta área parecem concordar sobre a importância decisiva de tornar a gestão da diversidade parte integrante da estratégia organizacional, não devendo ser encarada como uma actividade periférica divorciada das demais práticas de gestão (*e.g.* Digh, 1999; Iverson, 2000; Liff, 1999; Lorbiecki, 2001; Shapiro, 1999; Wah, 1999; Walck, 2001).

Adoptando estas linhas de orientação, várias organizações têm constatado uma série de vantagens pessoais, interpessoais e organizacionais resultantes da gestão da diversidade (*e.g.* Benibo, 1997; Brickson, 2000; Carr-Ruffino, 1996; Conklin, 2001; Cox & Blake, 1991; Digh, 1999; Liff, 1999; Mor-Barak, 2000; Storey 1999; Weech-Maldonado, Dreachslin & Dansky, 2002), donde se destacam:

- a) A possibilidade das organizações atraírem e recrutarem indivíduos dentro de um leque maior de candidatos, promovendo a aquisição dos melhores talentos humanos disponíveis;
- b) Uma maior capacidade de inovação e criatividade, uma vez que pessoas com origens e culturas diversas fornecem à organização um conjunto mais alargado de ideias, aumentando a sinergia do grupo;
- c) Uma superior qualidade da gestão e alcance dos objectivos organizacionais através de processos de tomada de decisão mais eficazes, na medida em que se geram mais pontos de vista para a resolução de uma dada questão, um maior nível de análises críticas das alternativas, e uma menor probabilidade de pensamento grupal;
- d) A poupança de custos através da redução de *stress*, baixo moral, absentismo e *turnover* de trabalhadores não tradicionais, e da não ocorrência de greves, queixas, processos judiciais contra discriminação, assédio sexual e outras disfunções semelhantes;
- e) Um maior nível de desempenho por parte de todos os trabalhadores, independentemente do grupo ou grupos de pertença, devido ao forte incentivo à colaboração e à comunicação entre todos os indivíduos, originando, pois, equipas de trabalho mais eficazes e motivadas, com fortes laços de confiança e cooperação;
- f) O aumento da flexibilidade organizacional, nomeadamente no respeitante à facilidade de criação de alianças empresariais com outras organizações, por vezes de outros países, já que diferentes indivíduos facultam uma maior rede de contactos externos (*networks*), aspecto decisivo já que, como refere Oliver (1999), hoje em dia a "vantagem cooperativa" revela-se tão ou mais importante do que a própria "vantagem competitiva";

- g) A conquista de segmentos de mercado que também representam minorias da sociedade e que têm vindo a adquirir um crescente poder de compra, através da oferta de produtos e serviços melhor adaptados às suas necessidades e expectativas;
- h) O cumprimento de objectivos de responsabilidade social e o desempenho do papel de agente da mudança na transmissão do valor da diversidade;
- i) O impacto positivo na cotação das acções.

No fundo, estas vantagens poderão ser facilmente compreendidas e resumidas através da consideração de que, atendendo à diversidade crescente de consumidores, *stakeholders* e parceiros potenciais, toda a organização carece de uma equipa diversa e inclusiva que forneça o leque necessário de talentos, capacidades de comunicação, estilos de resolução de problemas, perspectivas e consciências culturais (Miller, 1998).

Porém, a par destas vantagens inegáveis, a literatura (*e.g.* Benibo, 1997; Brickson, 2000; Cox, 1991; Dass & Parker, 1996; Elmes & Connelley, 1997; Gudmundson & Hartenian, 2000; Linneham & Konrad, 1999; McLagan & Nel, 1995; Miller & Rowney, 1999; Schneider & Northcraft, 1999; Wanguri, 1996) elucida os inconvenientes associados à diversidade no local de trabalho:

- a) O aumento dos conflitos interpessoais e das dificuldades comunicacionais;
- b) Baixos níveis de motivação e de satisfação e acréscimo dos níveis de rotatividade dos trabalhadores tradicionais, em resultado de um menor sentido de pertença e identificação com a organização;
- c) Dificuldades inerentes ao recrutamento, formação e gestão de uma força de trabalho diversa, nomeadamente dispêndio de tempo e dinheiro com a necessária formação dos gestores no domínio da diversidade;

- d) Embora a qualidade das decisões possa ser superior, tal só é observável após um longo período de interacção do grupo heterogéneo, pelo que esta vantagem potencial não é imediata, sendo que inicialmente poderá ser extremamente difícil tomar decisões de uma forma expedita;
- e) Finalmente, apesar de todos os esforços e boas intenções por detrás das medidas de gestão da diversidade, os membros dos grupos historicamente excluídos tendem a ver perpetuada a impressão de que só serão bem vindos se apresentarem um desempenho superior ao dos demais indivíduos, o que leva a que as minorias acreditem que têm que ser profissionalmente melhores que os homens brancos para conseguirem alcançar o mesmo nível de recompensas.

Mor-Barak (2000) acrescenta, ainda, que o principal obstáculo ao desenvolvimento de acções em prol de uma organização mais inclusiva reside nas pressões económicas para a obtenção de lucro a curto prazo vividas pela maior parte das organizações, nomeadamente pequenas e médias empresas com recursos muito limitados. Groschl & Doherty (1999) e Chatman & Flynn (2001), por sua vez, chamam a atenção para o facto da gestão da diversidade ser ainda relativamente recente e, como tal, não existirem dados empíricos suficientes para documentar até que ponto a heterogeneidade da força de trabalho de uma organização está, ou não, associada ao seu sucesso ou fracasso, pelo que os seus benefícios mantêm-se questionáveis. Paralelamente, o acréscimo da diversidade não traduz ganhos imediatos e alcançá-los implica custos iniciais significativos, pelo que, contrapõe Benibo (1997), apresenta-se como mais razoável assumir que a diversidade é especialmente vantajosa em organizações ou áreas da organização pautadas por tarefas não corriqueiras, tais como a gestão de topo e a I&D. Também Linneham & Konrad (1999) e Pelled & Xin (2000) referem que os grupos heterogéneos são mais eficazes quando estão em causa problemas difíceis que exigem soluções criativas, enquanto que os grupos

homogéneos podem ser mais válidos quando se pretende a execução de tarefas rotineiras ou que requerem capacidades motoras primárias.

Visando acautelar uma eficaz gestão da diversidade, e de modo a contornar estes inconvenientes que, segundo Carr-Ruffino (1996), podem-se resumir na desintegração cultural que a diversidade promove, outras recomendações são exaustivamente apontadas (*e.g.* Benibo, 1997; Beale, 1998; Carlozzi, 1999; Chen & DiTomaso, 1996; Cox & Blake, 1991; Digh, 1999; Iverson, 2000; Kram & Hall, 1996; Laudicina, 1995; Linneham & Konrad, 1999; Mor-Barak & Cherin, 1998; Weech-Maldonado, Dreachslin & Dansky, 2002 ; White, 1999):

- a) A aplicação de processos de recrutamento e selecção e de avaliação do desempenho não enviesados culturalmente, designadamente mediante supressão de juízos de personalidade, enfatizando-se requisitos adstritos ao desempenho do cargo;
- b) A salvaguarda de idênticas oportunidades de desenvolvimento de carreiras, acesso ao poder e participação nos processos de tomada de decisão, na medida em que os problemas resultantes da desigualdade só poderão ser solucionados igualizando-se as relações de poder entre os diferentes grupos de uma organização. De facto, como refere Mor-Barak (2000), a exclusão das redes de informação e de tomada de decisão tem sido identificada como o principal problema com que se debatem hoje em dia as minorias no local de trabalho;
- c) A administração de formação em questões de diversidade, estereótipos e preconceitos em todos os gestores e empregados, assim como o fornecimento de informações relativas a diferenças culturais de modo a evitarem-se efeitos de assimilação. Porém, Von Bergen, Soper & Foster (2002), ao defenderem que a "diversidade" deverá ser uma noção inclusiva de todos, incluindo homens brancos, explicam que a formação em

termos de diversidade deverá recusar uma postura que encoraje uma atmosfera de "nós *versus* eles", evitando a transmissão da ideia de que as minorias só conseguirão afirmar os seus valores através de um processo de discriminação reversiva, como se de um jogo de soma nula se tratasse;

- d) O fomento da presença das minorias nas redes de trabalho informais, nomeadamente através de um mentor que sugira, igualmente, estratégias de progressão profissional, que auxilie na compreensão dos padrões organizacionais, que encoraje elevados níveis de desempenho e que ofereça *feedback*;
- e) O desenvolvimento de políticas de recursos humanos, tais como benefícios e horários de trabalho flexíveis, que facilitem o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal de cada trabalhador;
- f) A incorporação das questões da diversidade no sistema de recompensas, elevando a gestão da diversidade à categoria de componente da avaliação do desempenho;
- g) A difusão interna e externa dos passos em prol da gestão da diversidade de modo a vincular o empenhamento da gestão de topo, e a menção explícita da importância da diversidade nas declarações da missão genérica empresarial, na medida em que ao fazê-lo desenvolve-se a crença de que a diversidade não é um problema, antes uma oportunidade;
- h) A avaliação e o ajuste contínuo das práticas de gestão da diversidade.

De acordo com Hanover & Cellar (1998), estas medidas visam o aumento da consciência sobre as questões de diversidade e a redução dos preconceitos e estereótipos que interferem com a sua gestão eficaz. Porém, convém ter presente que não existe nenhum conjunto de iniciativas universais para uma bem sucedida gestão da diversidade em qualquer organização (Dass & Parker, 1999; Wentling & Palma-Rivas, 2000). Finalmente, referem Groschl & Doherty (1999), as vantagens da abordagem da Igualdade



de Oportunidades não devem ser esquecidas e o ideal será adoptar ambas as perspectivas, através do uso das técnicas de recrutamento da Igualdade de Oportunidades e dos princípios de Gestão da Diversidade na restante prática de gestão de recursos humanos.

Como última e decisiva recomendação para que as organizações maximizem efectivamente os benefícios da diversidade e minimizem os seus custos e desvantagens potenciais, a literatura esgrime a importância capital da criação de uma cultura que apoie e preze a diversidade, em substituição das anteriores culturas e mentalidades empresariais tão familiares e confortáveis com a homogeneidade. Visa-se, portanto, construir organizações verdadeiramente multiculturais, isto é, locais de trabalho onde as minorias possam expressar as suas verdadeiras identidades e onde as diferenças sejam apreciadas e usadas para ganhar vantagem competitiva (*e.g.* Bajdo & Dickson, 2001; Barber & Daly, 1996; Carlozzi, 1999; Carr-Ruffino, 1996; Cornelius, Gooch & Todd, 2000; Cox & Blake, 1991; Dass & Parker, 1996; Liff, 1999; Prasad, 1997; Wanguri, 1996; Zane, 1998).

Porém, antes de qualquer processo de mudança cultural poder ser empreendido, Laudicina (1993) e Andrews (1998) aconselham uma prévia reavaliação da cultura existente, através de inquéritos ou entrevistas, visando explorar o modo como os empregados encaram os valores, normas, princípios e práticas sublinhados pela organização. Wentling & Palma-Rivas (1998) concordam, referindo ser extremamente importante fazer um levantamento das barreiras culturais que, de um modo mais crítico, impedem grupos diversos de utilizarem o seu potencial máximo em prol da organização. Linneham & Konrad (1999), por sua vez, recomendam auditorias de gestão de recursos humanos com vista a serem identificadas práticas que possam estar a servir para criar ou perpetuar o privilégio baseado na pertença a um dado grupo. A este nível revela-se, portanto, oportuno realizar pesquisas com os seguintes objectivos: (1) identificar políticas e

práticas exclusivas; (2) retractor experiências profissionais de membros dos vários grupos de identidade; (3) obter conhecimento das necessidades de uma força de trabalho diversa; e (4) diagnosticar genericamente a cultura existente, determinando, com clareza, até que ponto esta evidencia uma organização monocultural, plural ou inclusiva (Cox, 1991; Gilbert & Stead, 1999; Miller, 1998; Stoner & Russell-Chapin, 1997).

#### **4. O PAPEL DA CULTURA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO DA DIVERSIDADE**

A cultura de uma organização pode ser genericamente definida como o conjunto de valores, crenças e normas partilhados, que permitem aos seus membros saber como interpretar, sentir e agir num contexto organizacional específico (*e.g.* Louis, 1985, Schein, 1992a; Smircich, 1985). Tratando-se de fenómenos colectivos, as culturas formam as respostas humanas às incertezas e caos inevitáveis no local de trabalho, possibilitando a avaliação de ansiedades e a previsão e clarificação de situações da vida organizacional (Trice & Beyer, 1993). Como referem Hanson & Lackman (1998), mais do que um conjunto partilhado de valores sociais, a cultura de uma organização incorpora expectativas partilhadas sobre quais os papéis apropriados numa circunstância específica. Vários autores sublinham, a este nível, a importância decisiva dos novos membros da organização concordarem e adoptarem os valores da presente cultura organizacional, sob pena de não serem bem aceites no seu seio (*e.g.* Louis, 1985; O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991; Schein, 1992a). Segundo Bruhn (2001) e Sarmiento (1994), a cultura acaba, pois, por definir os limites e critérios para a inclusão e exclusão dos vários grupos no interior da organização, e as regras para o acesso ao poder. Trice & Beyer (1993: 9), reforçando esta ideia, defendem que "uma das consequências da cultura organizacional é o estímulo para julgar, desconfiar, recear e não apreciar todos aqueles que se distanciam do conjunto de ideias partilhadas pelo grupo". Neste sentido, a cultura organizacional pode funcionar como um mecanismo de controlo social que encoraja a uniformidade dos comportamentos e a assimilação dos valores (Cahoon & Rowney, 1993; Isaac, 1993), levando, segundo Goodman, Zammuto & Gifford (2001) e Strach & Wicander (1993), à experiência de um grande *stress* por parte das minorias que desejam manter a sua identidade.

A cultura organizacional determina, portanto, em larga medida quem se ajusta<sup>4</sup> com a organização, pelo que inevitavelmente favorece indivíduos de certos grupos sociais e demográficos, discriminando outros, em aspectos com a selecção, o desenvolvimento de carreiras ou a própria integração nas *networks* (Bajdo & Dickson, 2001; Carr-Ruffino, 1996). Por outro lado, segundo Cho & Lee (2001), o empenhamento organizacional de um indivíduo depende fortemente da medida em que este se identifica com os objectivos e valores organizacionais, pelo que diferentes organizações tendem não só a recrutar, como a atrair diferentes pessoas consoante a sua cultura. Esta medida de ajustamento entre as características individuais (como a personalidade, as atitudes e os valores) e as características organizacionais (como estruturas, tarefas, tecnologia e cultura organizacional), acarreta, segundo Bruhn (2001) e Van Vianen (2000), importantes implicações ao nível do bem-estar, motivação, empenhamento e desempenho do trabalhador, pelo que tende a estar directamente relacionada com as suas intenções de permanência ou abandono da organização.

Na cultura de uma organização poderão residir, portanto, poderosas barreiras que impedem indivíduos de grupos de identidade com tradição de menor poder e oportunidades de contribuírem com todas as suas capacidades, ideias e energia para o sucesso organizacional. Expressas nos comportamentos conscientes e inconscientes, assim como nas práticas rotineiras, nos procedimentos e regulamentos, essas barreiras poderão ser tangíveis, como as escadas que bloqueiam o acesso a pessoas que se deslocam em cadeiras de rodas, ou subtis, como o não levar em atenção as ideias ou opiniões de alguém (Miller, 1998). De facto, sugerem Miller & Rowney (1999), geralmente as barreiras mais persistentes à implementação de iniciativas de diversidade surgem ao nível das atitudes, valores e crenças, isto é, no domínio cultural. Para Casey (1999), tal é especialmente

---

<sup>4</sup> Do original *fit*.

notório em organizações que almejam uma cultura que as projecte como uma família ou uma grande equipa. Aliás, adoptando a abordagem da *corporate culture*, académicos e gestores tendem a enfatizar uma cultura organizacional forte, cujos valores são profunda e extensivamente partilhados por todos os membros (Deal & Kennedy, 1982; Peters & Waterman, 1995), não valorizando diferenças culturais nem esperando delas qualquer benefício para a organização (Cox & Blake, 1991). Neste sentido, é apregoada a importância decisiva de um processo de socialização dos novos colaboradores caracterizado por uma exagerada ambição de homogeneização cultural, exigindo-se da sua parte esforços unilaterais de adequação às normas e valores vigentes, nunca o inverso (Cox, 1991; Granrose 1997; Kotter & Heskett, 1992; Schein, 1992a). A este respeito convém esclarecer, como defendem Trice & Beyer (1993: 10), que "socializar alguém consiste em informar essa pessoa como pensar e comportar-se em conformidade com as necessidades de um grupo social e associar significado emocional a esses pensamentos e comportamentos"

Sendo o processo de socialização no local de trabalho tão decisivo ao nível do primeiro contacto do trabalhador com a cultura organizacional (Bloor & Dawson, 1994), o modo como este se configura pode, contudo, dar lugar a formatos mais ou menos conformistas de incorporação de valores, crenças, normas e procedimentos, variando, portanto, no seu grau de sucesso (Nunes & Vala, 2000). Por exemplo, ao definir "aculturação" como o método através do qual as diferenças entre a cultura do grupo dominante ou hospedeiro e as culturas dos grupos minoritários são resolvidas ou tratadas, Cox (1991) enumera vários processos alternativos, donde se destacam: (1) a assimilação: processo unilateral através do qual os membros de grupos culturais minoritários adoptam as normas e os valores do grupo organizacional dominante; (2) o pluralismo: processo através do qual quer os membros das culturas minoritárias quer os da dominante são

convidados a partilhar algumas normas e valores do outro grupo, ao mesmo tempo que mantêm a sua identidade cultural; e (3) o separatismo cultural, caracterizado pela pouca adaptação cultural de ambos os lados. Ora, um processo de socialização desenvolvido com base no apreço pela diversidade, logo pelo pluralismo cultural, tenderá a ser o mais bem sucedido e o que maior satisfação poderá trazer aos seus sujeitos. Com idêntica posição, Mor-Barak (2000) explica que enquanto um local de trabalho exclusivo baseia-se na percepção de que todos os empregados precisam de se conformar com os valores e normas preestabelecidos, o local de trabalho inclusivo é baseado num enquadramento pluralista de valores.

Ora, se o projecto rígido e conservador de assimilação cultural presente nas culturas ditas fortes poderia funcionar há algumas décadas atrás de um modo relativamente pacífico, hoje em dia a crescente consciência de direitos, valores e identidades que as minorias exigem conservar e fazer respeitar inviabiliza esta pretensão cultural que, aliás, acaba por se revelar fonte inesgotável de conflitos (Martin, Sitkin, & Boehm, 1985; McLagan & Nel, 1995; Reigle, 2001). Neste sentido, adverte Umiker (1999), urge uma revisão, por parte dos líderes de hoje, dos métodos de gestão de empregados diversos, nomeadamente tentativas de assimilação pouco tolerantes face a desvios de valores e normas, e estratégias de isolamento das minorias em relação ao grupo dominante, o que, para além de ser ineficaz, encoraja rivalidades e discórdias. Apesar da almejada unificação cultural, as organizações actuais assistem, pois, ao proliferar de múltiplas subculturas organizacionais, cada uma com o seu conjunto de valores e costumes específicos, fruto da presença de indivíduos com origens muito distintas (Ford & Fisher, 1996; Van Maanen & Barley, 1985; Sarwono & Armstrong, 2001). Neste sentido, vários autores e investigadores anunciam a necessidade de se abandonar uma perspectiva de valorização da unidade e

unicidade cultural em favor de uma posição de apreço pelo multiculturalismo organizacional, gerando-se organizações inclusivas de todos os grupos de pessoas, nomeadamente dos tradicionalmente discriminados, e onde as diferenças possam, de facto, encontrar expressão (Cox & Blake, 1991; Ghosh, 2001; Liff, 1999; Lorbiecki, 2001). *Organização multicultural* é, pois, segundo Cox (1991), aquela que valoriza a diversidade cultural e se dispõe a utilizá-la e a encorajá-la, resultando integração de todas as pessoas, independentemente dos seus grupos de identidade cultural. Já o termo *integração* designa, para Cross (mencionada em Conklin, 2001), o processo de juntar pessoas culturalmente diferentes e tratá-las de um modo igualitário, conferindo-lhes idêntico acesso ao poder. Para tal, avançam Stoner & Russell-Chapin (1997), é fundamental que os gestores percebam que uma correcta gestão da diversidade não compromete os objectivos competitivos da organização, consideração relativamente difícil já que, segundo os mesmos autores, cria um dilema de gestão: (1) por um lado existem expectativas elevadas de que a diversidade proporciona criatividade e novas oportunidades para os trabalhadores e para a organização; (2) mas, por outro lado, subsiste uma crença muito enraizada de que algum grau de conformidade e harmonização cultural é essencial para prevenir o caos organizacional. A este respeito, Malik (2001) faz um paralelismo interessante entre a crença intrínseca ao imaginário moderno liberal das virtudes do pluralismo e de uma sociedade multicultural, condenando-se abertamente todos os crimes de "limpeza étnica"; e o sentimento negativo que as sociedades tendem a perpetuar perante cada nova vaga de imigrantes, percepcionando-os como pessoas hostis, menos inteligentes, imorais, promiscuas ou violentas.

Visando a edificação de organizações verdadeiramente multiculturais, a gestão precisa, portanto, de reconhecer a necessidade de serem igualmente desenvolvidos esforços

de adaptação aos novos empregados, de modo a reflectirem a amálgama de heranças culturais e estilos de vida que os caracteriza (Eastman, 1998). Deste modo, para além de alguma acomodação individual à organização, é primordial um ajustamento organizacional ao indivíduo, pelo que, mais do que a coexistência de microculturas, a organização multicultural deverá reflectir uma saudável mistura da diversidade (Gilbert, Stead & Ivancevich, 1999). Uma organização multicultural é, ainda, segundo Cox (1991), aquela que promove quer uma "integração estrutural" das minorias (referente à presença de pessoas de diferentes grupos culturais nos vários departamentos, cargos e leques salariais que caracterizam uma organização), quer a sua "integração informal" (referente à inclusão dos membros de grupos culturais minoritários nas *networks*). A este nível, para Carr-Ruffino (1996) urge uma cultura organizacional forte mas não obcecada pelo conformismo, que tolera as ambiguidades, valoriza fortemente a diversidade, e é flexível e receptiva ao "novo". Neste sentido, a cultura organizacional deverá transparecer valores com a abertura, o respeito mútuo e o apreço pela diversidade, desmantelando em definitivo as barreiras que previnem as minorias de competirem com igualdade de oportunidades no mercado de emprego (McLagan & Nel, 1995; Van Buskirk & McGrath, 1999; White, 1998). Goodman, Zammuto & Gifford (2001) mencionam valores como a preocupação com as relações humanas e a moral, a participação, a descentralização do processo de tomada de decisão, a comunicação horizontal e o trabalho em equipa, ao invés de uma cultura fortemente hierarquizada, que valoriza a estabilidade, o controlo, a coordenação formal, a centralização dos processos de tomada de decisão e as regras e regulamentos formais. Reigle (2001) acrescenta o valor da inovação. Já para Bajdo & Dickson (2001), é importante uma cultura organizacional com uma forte orientação humana, onde os seus membros são encorajados a serem sensíveis e generosos uns com os outros, e onde existe uma orientação para o desempenho como razão máxima para o progresso, recusando-se



critérios como a antiguidade ou os contactos políticos e os favores pessoais. Só assim, reforça Umiker (1999), a cultura organizacional poderá, neste contexto de crescente diversidade da força de trabalho, exercer uma função de integradora ao gerar empenhamento para com os objectivos da organização.

De notar ainda que, a este respeito, Chen & Eastman (1997) apresentam um novo tipo de cultura, a "cultura cívica", cujo propósito é o de combinar tanto a necessidade de uma macrocultura organizacional como a primordialidade do respeito e valorização da diversidade cultural, pelo que oferece uma ênfase dualista de integração e diferenciação. Os valores centrais da diferenciação (que incluem a aceitação, a tolerância, a igualdade, as diferentes tradições e civilizações, e a livre expressão das identidades culturais, religiosas e étnicas) deverão, portanto, conjugar-se com os valores capitais da perspectiva da integração (onde se destacam o consenso na legitimação das instituições políticas, o colectivo, a fronteira comum, a síntese de diferentes tradições e o apelo a uma identidade global), mediados por um terceiro conjunto de valores facilitadores das interacções entre pessoas de diferentes grupos de identidade (tais como a empatia, a confiança, a inclusão, a participação, e a justiça). Por fim, Cox & Blake (1991: 52) resumem as características do tipo ideal de cultura organizacional face a crescente diversidade da força de trabalho: (1) aculturação recíproca onde todos os grupos culturais são respeitados, valorizados e onde a aprendizagem é mútua; (2) completa integração estrutural de todos os grupos culturais de modo a estarem representados em todos os níveis organizacionais; (3) total integração dos grupos culturais minoritários nas redes de trabalho informais; (4) ausência de preconceitos e discriminação; (5) igual identificação dos membros dos grupos dominantes e minoritários com os objectivos da organização; (6) semelhantes oportunidades de desenvolvimento de carreira e alcance dos objectivos pessoais; e (7) conflito inter-grupal mínimo.

Desta mudança imperiosa para uma cultura organizacional mais inclusiva, vários autores destacam a importância do compromisso da gestão, a criação de consenso para a mudança e a nomeação de um líder que conduza eficazmente este processo (*e.g.* Dass & Parker, 1996; Fletcher & Kaplan, 2000; Gilbert, Stead & Ivancevich, 1999; Oseen, 1997; Prasad & Mills, 1997). Por outro lado, avançam Oliver (1999) e Umiker (1999), é fundamental publicitar e promover os resultados conseguidos dentro e fora da organização, de modo a difundir orgulho e confiança no processo e a sublinhar novos valores e comportamentos que entretanto se tornaram correctos na organização. Já Miller (1998) e Stoner & Russell-Chapin (1997) apontam o papel decisivo dos profissionais de recursos humanos na mudança das mentalidades dos líderes em prol da diversidade e da primazia das pessoas sobre quaisquer outros recursos. Paralelamente, referem Stoner & Russell-Chapin (1997), é fundamental assegurar o envolvimento da própria força de trabalho no estabelecimento da agenda da diversidade, através, por exemplo, da criação de grupos de aconselhamento especialmente compostos por minorias. Com vista a uma completa integração das minorias, Cox (1991) e Oliver (1999) referem, ainda, a importância de apoios específicos, tais como a existência de mentores que apadrinhem o desenvolvimento das suas carreiras e promovam a sua integração nas redes de comunicação informais. Apenas deste modo, aventura White (1998), será possível assegurar diversidade em todas as bandas salariais e hierárquicas da organização, ultrapassando-se as questões iniciais de contratação de minorias, e avançando-se para preocupações de retenção e desenvolvimento das mesmas. Carr-Ruffino (1996), por sua vez, advogando que as mudanças culturais mais poderosas são aquelas que se iniciam nos seus elementos básicos, sugere: (1) novos valores que vinculem respeito e confiança por todos os tipos de pessoas; (2) novas histórias sobre novos tipos de heróis e heroínas, base de novos mitos e lendas; (3) novos tipos de rituais, modos de se fazerem as coisas, e de interacção; (4) novos tipos de cerimónias que

reconheçam os indivíduos pelas suas acções e atitudes e que valorizem a diversidade; e (5) novos tipos de símbolos e slogans que sensibilizem as pessoas e comuniquem uma visão do mundo que valorize a diversidade. Já Oliver (1999) relembra a urgência de espaços físicos igualmente adequados a pessoas que lidam com deficiências motoras ou visuais.

Finalmente, parece pertinente analisar, sumariamente, o modelo de Cox (1991) que se dispõe a avaliar as organizações segundo o seu estágio de diversidade cultural, o qual poderá reflectir uma organização monolítica, plural ou multicultural.

<b>DIMENSÃO DA INTEGRAÇÃO</b>	<b>ORGANIZAÇÃO MONOLÍTICA</b>	<b>ORGANIZAÇÃO PLURAL</b>	<b>ORGANIZAÇÃO MULTICULTURAL</b>
<b>Forma de aculturação</b>	Assimilação	Assimilação	Pluralismo
<b>Grau de integração estrutural</b>	Mínima	Parcial	Completa
<b>Integração na organização informal</b>	Virtualmente ausente	Limitada	Completa
<b>Grau de subjectividade cultural</b>	Prevalecem os preconceitos e a discriminação contra grupos culturais minoritários	Preconceitos e discriminação em menor escala, permanece sobretudo a discriminação institucional	Os preconceitos e a discriminação são eliminados
<b>Níveis de identificação organizacional<sup>5</sup></b>	Grande fosso minorias/maiorias	Médio a grande fosso minorias/maiorias	Inexistente fosso maiorias/minorias
<b>Grau de conflito intergrupar</b>	Baixo	Elevado	Baixo

**Quadro 1 - "Tipos organizacionais segundo estágio de desenvolvimento de diversidade cultural", adaptado de Cox (1991: 37)**

A organização monolítica, monocultural ou exclusiva é caracterizada por uma força de trabalho extremamente homogénea, constituída substancialmente por homens brancos,

<sup>5</sup> Entendidos como a diferença entre os níveis de identificação organizacional por parte das minorias e do grupo dominante.

pelo que reina um clima de elevada segregação ocupacional, com as minorias concentradas nos cargos de categoria inferior. A estas últimas é exigida uma adopção incondicional dos valores, normas e modelos comportamentais existentes, isto é, a sua assimilação cultural (Cox, 1991). Existindo pouca ou nenhuma tolerância para com as diferenças, o recrutamento é normalmente um exercício de contratação de pessoas que espelham os já colaboradores da organização (Luthans, 1998; Miller, 1998), verificando-se elevados níveis de preconceito e discriminação (Larkey, 1996). Por sua vez, a organização plural possui uma força de trabalho relativamente heterogénea, graças à adopção de políticas de contratação e retenção que visam favorecer minorias (Cox, 1991). Como resultado, a organização plural atinge um nível de integração estrutural superior ao da organização monolítica, embora os membros minoritários continuem a desempenhar tarefas menos exigentes e de menor poder e capacidade de decisão (Larkey, 1996). As políticas e práticas demonstram, portanto, inequívocas preocupações de aumento das percentagens de minorias, embora se continue a esperar, da sua parte, o conformismo cultural (Luthans, 1998). Neste sentido, avança Miller (1998), esta organização tende a tolerar as diferenças ao nível físico ou da aparência, mas não comportamentais. Apresentando uma espécie de desfasamento entre políticas e práticas (porque embora as políticas pretendam aumentar os grupos subrepresentados na organização, as suas práticas não fornecem o necessário suporte a estes indivíduos), o preconceito e a discriminação continuam a fazer-se sentir. As diferenças tendem, pois, a ser encaradas como um problema de gestão que se espera solucionado assim que a devida assimilação ocorra (Larkey, 1996). Finalmente, a organização multicultural ou inclusiva, caracterizada pela representação das minorias em todos os níveis da organização e bandas salariais, e por um clima de diversidade que encoraja, em vez de oprimir, o pluralismo de ideias e de comportamentos, apresenta-se como ideal na integração de trabalhadores diversos (Cox, 1991). Este tipo de organização,

onde o preconceito e a discriminação são virtualmente eliminados, demonstra, pois, uma grande ânsia em tirar proveito da sinergia que pode ser alcançada quando diferentes perspectivas, opiniões e competências são reunidas, não exigindo, contudo, uma harmonia total nem um acordo perfeito (Miller, 1998). Por este motivo, todos os grupos sociais e culturais tendem a estar envolvidos nas decisões que formam a missão, a estrutura, a tecnologia, as dinâmicas psicossociais, e os produtos e serviços da organização, verificando-se ainda uma completa integração informal (Cox, 1991; Luthans, 1998). De notar, porém, a opinião do próprio Cox (1991), segundo a qual qualquer tipificação generaliza em excesso, dado que as organizações tendem a progredir culturalmente através de um contínuo no que diz respeito à criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Estabelecer uma cultura que realmente valorize a diversidade assume-se, pois, como o desafio crítico dos líderes da actualidade que pretendem atrair, recrutar, motivar e reter trabalhadores cada vez mais diversos, pelo que falhar esta meta poderá constituir um prenúncio do fracasso empresarial. Paralelamente, atendendo a que alterações à cultura organizacional, esqueleto da organização, são por definição extremamente difíceis de implementar, afigura-se o desenvolvimento de um sistema eficaz de gestão da diversidade como um desafio organizacional de grande vulto.

## O MODELO DE ANÁLISE

## **PARTE II - O MODELO DE ANÁLISE**

### **5. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E O OBJECTO DE ESTUDO**

#### **5.1. O Tema e seus Objectivos e a Justificação da sua Pertinência**

Os países ocidentais têm vindo a registar uma crescente diversidade da sua força de trabalho nos mais variados sectores de actividade, motivada pelo aumento da mobilidade das populações e pela progressiva internacionalização dos negócios (Groschl & Doherty, 1999). De igual modo, o meio académico, tradicionalmente caracterizado por uma elevada homogeneidade da sua força de trabalho, parece não constituir uma excepção, sendo cada vez mais notória a contratação de docentes de outros países e apresentando-se, de certo modo, plausível a hipótese de criação de um mercado europeu de emprego de académicos. Parece, portanto, legítimo assumir que o considerável aumento da mobilidade destes profissionais, nomeadamente provenientes do Leste Europeu, a par do crescente contacto com alunos de diferentes *backgrounds* culturais (Christner, 2001b), elevará, mais cedo ou mais tarde, a questão da diversidade ao topo das prioridades da gestão académica. Revela-se, portanto, oportuno analisar o modo como a organização académica, e a sua cultura organizacional, habituada a acomodar uma força de trabalho pouco dissonante, conseguirá responder ao que poderá ser designado de "desafio da diversidade" (Benibo, 1997; Laudicina, 1995).

O presente trabalho de investigação propõe, pelos motivos acima enunciados, proceder a uma análise da cultura organizacional em ambiente académico e respectivo

impacto na gestão da diversidade. Pretende-se, pois, verificar em que medida a sua cultura revela receptividade face a crescente diversidade da força de trabalho, ou se, pelo contrário, evidencia relutância em acolher colaboradores que, no contexto português, pertencem a grupos de identidade minoritários. Paralelamente, procura-se testar a hipótese de subculturas académicas no seio de uma mesma Universidade e verificar em que medida estas denunciam diferentes atitudes, valores e crenças perante colaboradores com tradição de menor poder e oportunidades, prevendo-se, ainda, a sua classificação com base na tipologia de Cox (1991) (consultar quadro 1).

Dados os constrangimentos temporais e o cariz exploratório que se pretende empregar a este estudo, esta investigação circunscreve-se a uma universidade estatal portuguesa, a Universidade do Minho, assumindo-se, portanto, como um estudo de caso. Por outro lado, sendo adoptada uma perspectiva diferenciadora no estudo da cultura organizacional, a qual, explicam Nunes & Vala (2000: 127), "sublinha a inconsistência entre os valores básicos da organização, as práticas e as formas de expressar a cultura, questiona o consenso organizacional e enfatiza a existência de subculturas", elege-se como unidade de análise a Escola/Instituto, ou faculdade. De notar, segundo Hofstede (1998) e Martin, Sitkin & Boehm (1985), que a cultura organizacional das organizações muito complexas deverá ser abordada mediante uma perspectiva diferenciadora, e que em contexto escolar, como defende Sarmiento (1994), são sobretudo os "grupos disciplinares" ou "departamentos" que têm sido preferencialmente analisados como *loci* de subculturas. A opção do estudo da cultura académica com enfoque nas suas subculturas prende-se, ainda, com a elevada diferenciação cultural patente nas comunidades científicas, como documentam as investigações de Becher (1989) e Vala & Amâncio (1995), razão pela qual, acredita-se, emergirem igualmente discrepâncias ao nível da gestão da diversidade.



## **5.2. As Questões de Partida e os Conceitos, Dimensões e Indicadores de Análise**

Tratando-se de um trabalho de investigação com um cariz notoriamente exploratório e que pretende articular o conceito de cultura organizacional nas suas diferentes manifestações com a prática da gestão da diversidade, possuindo ainda um enfoque nas subculturas académicas, este estudo de caso é orientado por um conjunto de questões de partida. Assim, e antes de mais, questiona se a Universidade do Minho possui uma única cultura organizacional ou, antes, um conjunto de subculturas, cada uma correspondendo a uma Escola ou Instituto específico. E será que essas (eventuais) subculturas revelam, igualmente, discrepâncias no modo como a diversidade no local de trabalho é avaliada, percebida e gerida? Por outro lado, como se caracterizam essas subculturas organizacionais, como receptivas e apoiantes ou, antes, pouco inclusivas face a diversidade da força de trabalho? De outro modo, será que persistem preconceitos e práticas discriminatórias dirigidas a membros de grupos de identidade minoritários, definidos em termos de nacionalidade e etnia, opção religiosa, orientação sexual e limitações físicas?

Em resultado das questões de partida acima formuladas e do enquadramento teórico desenvolvido, elaborou-se o modelo de análise, composto por um rol de categorias, dimensões e indicadores que se crê úteis para a realização da análise de conteúdo dos dados empíricos. De realçar, como Almeida & Pinto (1986: 69) expõem, a importância deste procedimento:

"A produção de conhecimentos especificados sobre a realidade social não pode dispensar, entretanto, a transformação dos conceitos e relações entre conceitos que se situam nos níveis de teoria em maior grau de generalidade e abstracção em elementos categorizados e proposições capazes de, mais directamente do que os anteriores, dar conta dos processos sociais nas suas configurações particulares. (...) Na verdade, o facto de as variáveis ou

indicadores da pesquisa e proposições que os relacionem serem instrumentos eminentemente voltados para a observação sistemática e controlada da realidade não lhes retira o carácter de elementos conceptuais: mais especificados do que os conceitos retidos na teoria e, portanto, mais vocacionados do que aqueles para distinguir, registar e comparar sistematicamente os fenómenos e processos sociais nas suas particularidades (...)"

A grelha de análise deriva, portanto, do prévio enquadramento teórico, embora tenha sido reajustada após a análise das entrevistas, procurando-se, nomeadamente, colmatar falhas ao nível dos indicadores para os diferentes conceitos ou categorias em análise. Este procedimento apresenta-se bastante comum neste tipo de estudos porque, como elucida Vala (1986), enquanto as referências teóricas do investigador orientam a construção *a priori* do sistema de categorias e, como tal, a primeira exploração do material empírico, este, por sua vez, pode contribuir para a sua reformulação ou alargamento. Os conceitos ou categorias utilizados neste estudo cobrem os seguintes aspectos: cultura organizacional - valores; cultura organizacional - pressões para o conformismo/uniformização dos comportamentos; cultura organizacional - personagens e relacionamentos; cultura organizacional - práticas; igualdade de oportunidades e gestão da diversidade; e, finalmente, vivências dos académicos estrangeiros (consultar anexos, capítulo 9). De referir, ainda, a caracterização dos entrevistados segundo as variáveis Escola/Instituto, categoria académica, antiguidade, nacionalidade e etnia, religião, orientação sexual, existência/ausência de limitações físicas.

### **5.3. A Metodologia e as Técnicas de Investigação Utilizadas**

Sendo a cultura organizacional um conceito por natureza controverso (Lundberg, 1985), a escolha da metodologia mais adequada à sua análise afigura-se igualmente questionável, apresentando a literatura argumentos em prol de uma abordagem quantitativa e argumentos a favor de uma análise mais qualitativa em investigações nesta área.

De acordo com Neves (2000), a utilidade das metodologias quantitativas reside no facto de permitir estudos comparativos e de garantir uma maior objectividade, neutralidade e imparcialidade na investigação por parte do seu autor. Um menor dispêndio de tempo e custos são outras vantagens a levar em consideração. Para Xenikou & Furnham (1996), apenas a aplicação de inquéritos de questões fechadas e respectiva análise quantitativa resulta numa medição da cultura organizacional através de instrumentos robustos, confiáveis e válidos e que permitem comparações sistemáticas. Porém, é igualmente apontada uma série de desvantagens referentes às abordagens quantitativas. Neves (2000) considera-as superficiais e genéricas (na medida em que se revelam insuficientes para captar a essência da cultura organizacional) e limitadas (por examinarem apenas as características culturais que interessam singularmente cada investigador). Também Hofstede (1998b) refere esta última inconveniência, explicando que os questionários, uma vez desenvolvidos segundo o modo de perceber e julgar a realidade dos investigadores, condicionam frequentemente as respostas dos inquiridos, impedindo-os de utilizar as suas próprias palavras e conceitos para se descreverem a si e à sua organização.

Já as metodologias qualitativas, tais como entrevistas, análise documental ou observação participante, permitem descrições mais ricas, profundas e interessantes dos paradoxos organizacionais (Forster, 2000; Hatch, 1993; Hawkins, 1997; Neves, 2000).

Casey (1999) e Homburg & Pflesser (2000) defendem igualmente a utilização de entrevistas semidirectivas e correspondente análise de conteúdo no escrutínio da cultura organizacional, até porque, como Brooks & MacDonald (2000: 223) asseveram, "a etnografia (...) é de um valor extremo na medida em que explora o modo como os indivíduos e os grupos descrevem e interpretam a sua experiência organizacional". De ressaltar, ainda, a opinião de Nunes & Vala (2000: 121) para quem "o conceito de cultura, assente em estratégias de investigação indutivas e qualitativas, permite chegar a uma compreensão mais adequada (mais rica, complexa, contextualizada) da dinâmica das organizações". Também Xenikou & Furnham (1996) realçam o importante facto de que, sendo única, a cultura de uma dada organização dificilmente poderá ser avaliada mediante questões ou medidas *a priori*, formuladas pelo investigador, o que, segundo os mesmos autores, reflecte a distinção e dilema entre as perspectivas "émica" e "ética". Enquanto a perspectiva "émica" é característica dos etnógrafos e interpretativistas que se esforçam por compreender e descrever uma cultura a partir do ponto de vista dos seus nativos; a perspectiva "ética" é atributo dos investigadores comparativistas que pretendem estudar a cultura organizacional através dos seus próprios construtos (Boyce, 1997). Para Neves (2000) é imprescindível o recurso à perspectiva "émica" de modo a evitarem-se enviesamentos no processo de decifração dos significados das manifestações culturais. Segundo Morris, Leung, Ames & Lickel (1999), a perspectiva "émica" é sobretudo útil ao nível da pesquisa exploratória e emprega metodologias qualitativas. Em contrapartida, Altman & Baruch (1998) e Denison (1996) argumentam que enquanto o estudo do clima organizacional requer métodos quantitativos e visa a generalização das conclusões, o estudo da cultura organizacional requer métodos de investigação qualitativos e a ênfase dos aspectos únicos de contextos sociais. Também Neves (2000) recomenda uma escolha metodológica contingencial, isto é, tendo em conta os propósitos da investigação, pelo que

se o objectivo é descrever e explicar, a metodologia qualitativa torna-se mais adequada; se se visa prever e generalizar, a metodologia quantitativa deverá ser privilegiada. Contudo, são igualmente apontadas críticas a esta metodologia. Hofstede (1998b) advoga que apesar da análise da cultura organizacional através de descrições de estudo de caso fornecer um conhecimento profundo, este é sempre subjectivo e de relativa confiança na medida em que tais investigações não garantem o requisito da replicabilidade. Por outro lado, tendem a implicar um maior dispêndio de tempo e custos (Neves, 2000).

Na realização deste trabalho de investigação, de cariz claramente exploratório, foi adoptada uma metodologia qualitativa, seguindo-se, portanto, a corrente de autores que argumenta tratar-se da abordagem mais rica e completa face a um conceito tão complexo e dinâmico como o de cultura organizacional. Wentling & Palma-Rivas (1998), por exemplo, dada a natureza descritiva do método qualitativo, consideraram-no como o modo mais completo para explorar o estado actual e futuras tendências das iniciativas da diversidade mediante as opiniões de um conjunto de peritos na área. No presente trabalho, a técnica de investigação privilegiada consistiu, portanto, numa entrevista semidirectiva e respectiva análise de conteúdo, pretendendo-se, através de um conjunto de perguntas-guia relativamente abertas, conferir ao entrevistado a possibilidade de "falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier" (Quivy & Campenhoudt, 1992: 194). Aliás, sendo intenção deste estudo perceber a linha de raciocínio de cada indivíduo, as diferentes questões acabaram por ser explicitamente colocadas apenas quando o entrevistado não as afluorou por sua iniciativa. Por outro lado, o próprio discurso do inquirido condicionou a ordem das questões. De notar, por fim, como refere Vala (1986), que a análise de conteúdo, técnica utilizada neste estudo, apresenta como finalidade a realização de inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

A população seleccionada para este estudo compõe-se do conjunto de docentes da Universidade do Minho, com especial relevo para os docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem, procurando-se aclarar quais os constrangimentos culturais de que foram alvo (nomeadamente em relação aos processos de socialização e integração na comunidade académica e às pressões experimentadas em termos de abdicação de valores culturais e comportamentos). Para o efeito, foram construídos dois guiões de entrevista distintos, um destinado aos académicos nacionais e outro específico aos pares de outras etnias ou nacionalidades de origem (consultar anexos, capítulo 10). De notar, a este respeito, que Groschl & Doherty (1999) defendem ser bastante mais significativo auscultar a opinião dos trabalhadores pertencentes a minorias, nomeadamente em relação ao modo como a organização faz uso das suas potencialidades e adapta as suas práticas às suas características e valores, do que a sua mera contabilização. Já White (1998) refere a importância dos questionários sobre a diversidade contemplarem separadamente os membros do grupo dominante e dos grupos subordinados, por forma a serem analisadas e comparadas as suas experiências e percepções. Porém, segundo o mesmo autor, apresenta-se igualmente relevante uma análise quantitativa que confronte contratações e níveis salariais para homens, mulheres e minorias, informações que poderão ser utilizadas para rever, melhorar ou criar políticas, programas ou estratégias em termos de diversidade. Neste sentido, a obtenção de informações de cariz quantitativo, nomeadamente o número de docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem, as chamadas minorias visíveis, e, porventura, de outros grupos minoritários em cada faculdade da Universidade do Minho, assim como a respectiva categoria académica, revelou-se igualmente oportuna no estudo aqui documentado, importando ainda descobrir as razões subjacentes a esse número.

Na amostra pretendeu-se, ainda, incluir colaboradores das várias Escolas ou Institutos da Universidade do Minho por forma a favorecer um conhecimento mais global

da sua cultura organizacional e a identificação de possíveis subculturas. Neste sentido, as quarenta e cinco entrevistas efectuadas, oito a docentes estrangeiros e as restantes a académicos nacionais, repartem-se por diferentes faculdades da organização académica supracitada: Escola de Ciências (EC), Escola de Economia e Gestão (EEG), Escola de Engenharia (EENG), Instituto de Educação e Psicologia (IEP), Instituto de Estudos da Criança (IEC) e Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH). Apesar do cuidado inicial em realizar uma quantidade de entrevistas relativamente idêntica nas várias Escolas/Institutos em análise, o seu número acabou, no entanto, por estar condicionado às disponibilidades demonstradas, tratando-se, portanto, de uma amostra de conveniência. Pretendeu-se, ainda, interrogar indivíduos com uma categoria académica elevada, nomeadamente docentes doutorados, por se crer possuírem um conhecimento mais profundo da cultura organizacional e, inclusive, de algumas práticas de gestão desenvolvidas na sua faculdade (por exemplo, a presença nos vários órgãos de gestão e a participação activa em processos de selecção de docentes e investigadores). Aliás, como Van Vianen (2000) explica, uma forma comum de operacionalizar o conceito de cultura organizacional passa pela agregação das características dos membros da organização que possam, com maior probabilidade, reflectir a sua cultura. Neste sentido, os investigadores tendem a questionar os colaboradores da organização mais relevantes, tais como os mais antigos ou os responsáveis pelos processos de recrutamento e selecção, na medida em que a escolha de um novo colaborador tende a depender do grau em que os seus valores se coadunam com os da organização.

O critério utilizado para delimitar o número de entrevistas foi o da saturação da informação, acreditando-se, portanto, que a dada altura o benefício marginal de cada nova entrevista seria pouco significativo. De sobressair que, tratando-se de um estudo qualitativo, o objectivo central consiste no aprofundamento do conhecimento sobre um

dado tema, e não tanto na questão da representatividade (Quivy & Campenhoudt, 1992). Há ainda a acrescentar que os indivíduos foram contactados através de correio electrónico e/ou carta enviada por correio interno, tendo-se registado uma considerável disponibilidade por parte dos académicos nacionais de algumas faculdades da Universidade do Minho, factor que acabou por determinar o número bastante elevado de entrevistas efectuadas (trinta e oito), embora uma ténue adesão por parte dos académicos de outras etnias ou nacionalidades de origem (apenas sete). Por fim, convém referir que, para efeitos de tratamento dos dados, as entrevistas junto dos académicos nacionais foram numeradas de 1 a 38 e as entrevistas junto dos académicos estrangeiros catalogadas de "A" a "G".

As entrevistas foram realizadas no espaço de trabalho dos indivíduos, tendo ficado ao seu critério a escolha do local e horário. Após parecer favorável de todos os indivíduos, procedeu-se à gravação das entrevistas por sistema audio, a qual permitiu, posteriormente, a sua transcrição integral. As entrevistas junto dos académicos nacionais tiveram uma duração compreendida entre os 45 e os 75 minutos, enquanto as conversas com os académicos de outras etnias ou nacionalidades de origem duraram aproximadamente 30 minutos cada. Esta disparidade prende-se com a própria dimensão do respectivo guião de entrevista. De referir, ainda, que apesar do cariz íntimo de algumas questões, registou-se, quase sem excepção, um acolhimento positivo. Paralelamente, no decurso do processo de entrevista, houve a preocupação do entrevistador alimentar uma postura de interesse e estimulação do discurso do entrevistado, tendo-se adoptado, igualmente, uma posição neutra face às opiniões colhidas. Neste processo de recolha de informação manteve-se, igualmente, consciente o problema da desejabilidade social que pode emergir por parte do inquirido e, desse modo, condicionar a genuinidade das suas respostas.



## **5.4. A População e a Amostra do Estudo**

### **5.4.1. Caracterização da Universidade do Minho**

A Universidade do Minho, fundada em 1973, iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1975/76. A sua Reitoria e serviços administrativos situam-se em Braga, no Largo do Paço, enquanto que a maioria das actividades de ensino e investigação desenvolvem-se em dois pólos académicos: o *campus* de Gualtar, em Braga, e o *campus* de Azurém, em Guimarães. O *campus* de Gualtar acolhe a Escola de Ciências, a Escola de Ciências da Saúde, a Escola de Direito, a Escola de Economia e Gestão, o Instituto de Ciências Sociais, o Instituto de Educação e Psicologia, e o Instituto de Letras e Ciências Humanas. O Instituto de Estudos da Criança, embora situado em Braga, encontra-se fora do *campus* de Gualtar. Por sua vez, do *campus* de Azurém fazem parte apenas a Escola de Engenharia e o Departamento Autónomo de Arquitectura.

Esta instituição académica encontra-se organizada segundo uma estrutura matricial, cujas bases assentam na existência de "grupos de projecto" e "unidades orgânicas". Os projectos são definidos como actividades organizadas de ensino, de investigação e de serviços especializados. As unidades orgânicas consistem em núcleos de recursos humanos e materiais, nos quais assenta o desenvolvimento de todo o tipo de projectos desta instituição académica, podendo, consoante os seus objectivos específicos, assumir a forma de escolas, unidades culturais ou serviços. As Escolas ou Institutos são definidos como unidades orgânicas permanentes e que gozam de autonomia no âmbito das suas competências: o ensino, a investigação e outros serviços especializados no âmbito científico respectivo. Estas unidades possuem como órgãos de direcção o Conselho de

Escola, o Presidente de Escola e o Conselho Científico. Por sua vez, as Escolas ou Institutos agrupam departamentos com interesses científicos e pedagógicos afins. Os Departamentos são definidos como organizações permanentes de criação e transmissão do conhecimento no domínio de uma disciplina ou grupo de disciplinas, constituindo a estrutura básica ao nível científico e pedagógico e de gestão de recursos num determinado domínio do saber.

A Universidade do Minho tem verificado uma evolução notória em termos do número de alunos. Por exemplo, enquanto que no ano lectivo de 1982/83 leccionava apenas 1817 alunos, no ano lectivo de 2001/02 a sua população discente era já de 16929 indivíduos, reflexo, entre outros aspectos, do surgimento de sessenta e um novos cursos desde então. Como consequência, o número de docentes, no ano lectivo de 2001/02 num total de 1170 indivíduos, tem igualmente sofrido uma evolução positiva. Por exemplo, no ano lectivo de 1998/99 esse número era de 1089, registando-se, portanto, em apenas três anos, um aumento de aproximadamente 7,4%<sup>6</sup>. No quadro seguinte é possível analisar a repartição do pessoal docente por Escola/Instituto para o ano lectivo 2001/02.

ESCOLA/INSTITUTO	Docentes da U.M.	
	n.º	%
Departamento Autónomo de Arquitectura (DAA)	19	2%
Escola de Ciências (EC)	215	18%
Escola de Ciências da Saúde (ECS)	18	2%
Escola de Direito (ED)	34	3%
Escola de Economia e Gestão (EEG)	115	10%
Escola de Engenharia (EENG)	371	31%
Instituto de Ciências Sociais (ICS)	94	8%
Instituto de Educação e Psicologia (IEP)	129	11%
Instituto de Estudos da Criança (IEC)	67	6%
Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH)	108	9%
Total	1170	100%

**Quadro 2 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho por Escola/Instituto para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem**

<sup>6</sup> Fonte: Guia Cursos de Licenciatura 2001-2002; Universidade do Minho.

A leitura do quadro 2 permite verificar que a Escola de Engenharia destaca-se por apresentar o maior número de docentes, contribuindo em cerca de 31% para o total da população docente da Universidade do Minho. A Escola de Ciências apresenta, igualmente, um número de docentes considerável, seguindo-se o Instituto de Educação e Psicologia e a Escola de Economia e Gestão neste *ranking*. Em contrapartida, o Departamento Autónomo de Arquitectura e a Escola de Direito, cujas licenciaturas tiveram início apenas em 1997 e 1993, respectivamente, apresentam uma percentagem bastante reduzida do total de docentes. De registar o número reduzido de docentes da Escola de Ciências da Saúde, o que se prende com o facto de se tratar da mais recente unidade orgânica da Universidade do Minho, cujas actividades lectivas iniciaram apenas em 2001.

Em contrapartida, o quadro 3 apresenta a distribuição do pessoal docente segundo a categoria académica. Da análise deste quadro sobressai a elevada percentagem de assistentes e de professores auxiliares. Curiosamente, o número de assistentes estagiários é bastante reduzido, apenas 79, o que se pode dever à considerável aposta que esta academia tem desenvolvido em termos de formação do seu corpo docente, neste caso através da administração de Mestrados e Doutoramentos nas mais diversas áreas. Por outro lado, o conjunto de professores associados e catedráticos representa apenas cerca de 15% da população docente desta universidade, provavelmente por se tratar de uma instituição académica ainda jovem comparativamente às universidades mais clássicas, nomeadamente do Porto, Coimbra e Lisboa.

CATEGORIA ACADÉMICA	Docentes da U.M.	
	n.º	%
Outros <sup>7</sup>	77	7%
Assistente convidado <sup>8</sup>	146	12%
Assistente estagiário	79	7%
Assistente	353	30%
Leitor	29	2%
Professor convidado <sup>9</sup>	46	4%
Professor auxiliar	264	23%
Professor associado	112	10%
Professor associado com agregação	14	1%
Professor catedrático	50	4%
Total	1170	100%

**Quadro 3 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho por categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem**

Veja-se, agora, a distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho por categoria académica em cada uma das suas faculdades (quadros 4 e 5). O Departamento Autónomo de Arquitectura e a Escola de Direito apresentam uma maior concentração de pessoal docente nos escalões inferiores, isto é, nas categorias de assistente, assistente convidado, assistente estagiário e "outros" (95% e 73%, respectivamente), possivelmente por se tratar de escolas ainda recentes nesta universidade. A Escola de Ciências da Saúde, igualmente jovem, destaca-se pela elevada percentagem de professores convidados que emprega (44%). As restantes faculdades, embora com algumas assimetrias, apresentam uma distribuição do pessoal docente em termos de categoria académica razoavelmente idêntica à da Universidade do Minho na sua globalidade. Uma chamada de atenção, porém, para a categoria de leitor, apenas presente no Instituto de Letras e Ciências Humanas, o que deriva da especificidade de um dos seus objectos de estudo, a transmissão de conhecimentos no domínio das línguas estrangeiras (inglês, francês e alemão).

<sup>7</sup> Inclui as funções de Monitor, Docente no Âmbito de Formação Inicial e Docente no Âmbito de Supervisão de Prática Pedagógica e de Profissionalização em Serviço.

<sup>8</sup> Inclui, igualmente, os Assistentes Convidados em Regime de Colocação Especial, requisitados a estabelecimentos de ensino secundário ou preparatório.

<sup>9</sup> Inclui os Professores Convidados Equiparados a Professor Auxiliar, Professor Associado, Professor Associado com Agregação e Professor Catedrático.

CATEGORIA ACADÉMICA	DAA		EC		ECS		ED		EEG	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Outros	2	11%	10	5%	8	44%	---	---	---	---
Assistente convidado	8	42%	24	11%	1	6%	6	18%	---	---
Assistente estagiário	5	26%	5	2%	---	---	8	24%	33	29%
Assistente	3	16%	48	22%	---	---	11	31%	45	39%
Leitor	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Professor convidado	1	5%	15	7%	8	44%	2	6%	---	---
Professor auxiliar	---	---	75	35%	---	---	5	15%	22	19%
Professor associado	---	---	29	13%	---	---	1	3%	8	7%
Professor associado c/ agregação	---	---	2	1%	---	---	1	3%	1	1%
Professor catedrático	---	---	7	3%	1	6%	---	---	6	5%
Total	19	100%	215	100%	18	100%	34	100%	115	100%

**Quadro 4 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem**

CATEGORIA ACADÉMICA	EENG		ICS		IEP		IEC		ILCH	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Outros	27	7%	6	6%	6	5%	9	14%	9	8%
Assistente convidado	49	13%	20	22%	11	9%	7	10%	20	18%
Assistente estagiário	14	4%	3	3%	3	2%	7	10%	1	1%
Assistente	124	34%	36	39%	47	36%	22	34%	17	16%
Leitor	---	---	---	---	---	---	---	---	29	27%
Professor convidado	9	2%	3	3%	1	1%	2	3%	5	5%
Professor auxiliar	88	24%	13	14%	34	26%	12	18%	15	14%
Professor associado	39	11%	4	4%	18	14%	5	7%	8	7%
Professor associado c/ agregação	5	1%	2	2%	3	2%	---	---	---	---
Professor catedrático	16	4%	7	7%	6	5%	3	4%	4	4%
Total	371	100%	94	100%	129	100%	67	100%	108	100%

**Quadro 5 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem (continuação)**

Por sua vez, o quadro 6 compara o número de docentes nacionais com o número de pares de outras etnias ou nacionalidades de origem, em cada faculdade. A Escola de Ciências e o Instituto de Letras e Ciências Humanas apresentam o maior número de docentes não nacionais, embora esse valor seja, em termos percentuais, bastante mais significativo no Instituto de Letras e Ciências Humanas, onde, aliás, se leccionam línguas estrangeiras. Na globalidade, a Universidade do Minho emprega uma pequena percentagem de docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem (apenas 5%).

ESCOLA/INSTITUTO	Docentes nacionais		Docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem	
	n.º	%	n.º	%
Departamento Autónomo de Arquitectura (DAA)	18	95%	1	5%
Escola de Ciências (EC)	200	93%	15	7%
Escola de Ciências da Saúde (ECS)	18	100%	---	---
Escola de Direito (ED)	31	91%	3	9%
Escola de Economia e Gestão (EEG)	112	97%	3	3%
Escola de Engenharia (EENG)	365	98%	6	2%
Instituto de Ciências Sociais (ICS)	92	98%	2	2%
Instituto de Educação e Psicologia (IEP)	127	98%	2	2%
Instituto de Estudos da Criança (IEC)	67	100%	---	---
Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH)	82	76%	26	24%
Total	1112	95%	58	5%

**Quadro 6 - Distribuição do pessoal docente da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis nacionalidade e Escola/Instituto para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem**

Já os quadros 7 e 8 indicam, para cada faculdade da Universidade do Minho, o modo como os docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem se distribuem em termos de categoria académica. Considerando a Universidade do Minho na sua globalidade, os docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem detêm, sobretudo, as categorias de leitor (membros do Instituto de Letras e Ciências Humanas, sem excepção) e de professor convidado (maioritariamente elementos da Escola de Ciências), ambas alheias à carreira. Destaque, ainda, para o facto dos académicos pertencentes a este grupo de identidade se repartirem, de um modo mais ou menos equitativo, entre as categorias de nível hierárquico inferior ("outros", assistente convidado, assistente e leitor), e as categorias de nível hierárquico superior (professores convidados, auxiliares, associados e catedráticos). Aliás, esta situação é, ainda, atributo da Universidade do Minho considerando a totalidade do seu pessoal docente, como expõe o quadro 3, já apresentado<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da Universidade do Minho.

CATEGORIA ACADÉMICA DOS DOCENTES DE OUTRAS ETNIAS OU NACIONALIDADES DE ORIGEM	DAA		EC		ECS		ED		EEG	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Outros	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Assistente convidado	1	100%	---	---	---	---	2	67%	---	---
Assistente estagiário	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Assistente	---	---	1	7%	---	---	---	---	1	33%
Leitor	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Professor convidado	---	---	9	60%	---	---	1	33%	---	---
Professor auxiliar	---	---	3	20%	---	---	---	---	---	---
Professor associado	---	---	2	13%	---	---	---	---	1	33%
Professor associado c/ agregação	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Professor catedrático	---	---	---	---	---	---	---	---	1	33%
Total	1	100%	15	100%	---	---	3	100%	3	100%

**Quadro 7 - Distribuição dos docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem**

CATEGORIA ACADÉMICA DOS DOCENTES DE OUTRAS ETNIAS OU NACIONALIDADES DE ORIGEM	EENG		ICS		IEP		IEC		ILCH		TOTAL	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Outros	---	---	---	---	---	---	---	---	3	12%	3	5%
Assistente convidado	---	---	2	100%	---	---	---	---	1	4%	6	10%
Assistente estagiário	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Assistente	---	---	---	---	1	50%	---	---	---	---	3	5%
Leitor	---	---	---	---	---	---	---	---	16	61%	16	28%
Professor convidado	2	33%	---	---	---	---	---	---	5	19%	17	29%
Professor auxiliar	1	17%	---	---	---	---	---	---	1	4%	5	9%
Professor associado	3	50%	---	---	---	---	---	---	---	---	6	10%
Professor associado c/ agregação	---	---	---	---	1	50%	---	---	---	---	1	2%
Professor catedrático	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	2%
Total	6	100%	2	100%	2	100%	---	---	26	100%	58	100%

**Quadro 8 - Distribuição dos docentes de outras etnias ou nacionalidades de origem da Universidade do Minho segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica para o ano lectivo de 2001/02, em número e percentagem (continuação)**

#### 4.4.2. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por quarenta e cinco docentes da Universidade do Minho, trinta e oito de nacionalidade portuguesa e sete estrangeiros. A percentagem de

portugueses entrevistados é, assim, de 84%, enquanto os indivíduos de outras nacionalidades referem-se apenas a 16% do total de inquiridos. De relembrar, porém, que estas disparidades verificam-se, igualmente, ao nível da população docente desta instituição académica. Relativamente ao entrevistados estrangeiros, enquanto dois indivíduos são alemães, os restantes dividem-se pelas seguintes nacionalidades: chinesa, espanhola, francesa, norte-americana e russa. Quanto à etnia, um indivíduo é mestiço (filho de pai indiano e de mãe cabo-verdiana) e outro oriental. Os restantes entrevistados, isto é, 96% da amostra, são de etnia caucasiana. No que diz respeito à religião, vinte e oito indivíduos são católicos (62%), quinze são agnósticos/ateus (33%), um indivíduo pertence à igreja evangélica (2%), e outro à religião ortodoxa (2%). Relativamente à orientação sexual e afectiva, todos os entrevistados identificaram-se como heterossexuais. Por sua vez, nenhum inquirido apresenta qualquer limitação física. Os participantes deste estudo pertencem a seis faculdades da Universidade do Minho: a Escola de Ciências (EC), a Escola de Economia e Gestão (EEG), a Escola de Engenharia (EENG), o Instituto de Educação e Psicologia (IEP), o Instituto de Estudos da Criança (IEC) e o Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH).

ESCOLA/INSTITUTO	Entrevistados	
	n.º	%
Departamento Autónomo de Arquitectura (DAA)	---	---
Escola de Ciências (EC)	12	27%
Escola de Ciências da Saúde (ECS)	---	---
Escola de Direito (ED)	---	---
Escola de Economia e Gestão (EEG)	9	20%
Escola de Engenharia (EENG)	8	18%
Instituto de Ciências Sociais (ICS)	---	---
Instituto de Educação e Psicologia (IEP)	5	11%
Instituto de Estudos da Criança (IEC)	4	9%
Instituto de Letras e Ciências Humanas (ILCH)	7	15%
Total	45	100%

**Quadro 9 - Distribuição dos indivíduos entrevistados por Escola/Instituto, em número e percentagem**



O quadro 9 revela que a maior parte dos inquiridos pertence à Escola de Ciências, num total de 12 indivíduos. A Escola de Economia e Gestão, a Escola de Engenharia e o Instituto de Letras e Ciências Humanas apresentam, igualmente, um número considerável de respondentes. Em contrapartida, apenas 5 indivíduos da amostra fazem parte do Instituto de Educação e Psicologia e 4 colaboram com o Instituto de Estudos da Criança. Relativamente à categoria académica, foram entrevistados sobretudo indivíduos doutorados (89% dos inquiridos), sendo pouco significativa a percentagem de assistentes e leitores (apenas cerca de 11% do total de inquiridos).

CATEGORIA ACADÉMICA	Entrevistados	
	n.º	%
Outros	---	---
Assistente convidado	1	2%
Assistente estagiário	---	---
Assistente	2	4%
Leitor	2	4%
Professor convidado	1	2%
Professor auxiliar	28	63%
Professor associado	11	25%
Professor associado com agregação	---	---
Professor catedrático	---	---
Total	45	100%

**Quadro 10 - Distribuição dos indivíduos entrevistados por categoria académica, em número e percentagem**

O quadro 10 evidencia a elevada percentagem de professores auxiliares que participaram neste estudo, representando mais de metade do total de inquiridos (28 indivíduos). Em seguida, surge a categoria de professor associado com um total de 11 indivíduos (25% da amostra). Estes números reflectem a intenção prévia deste estudo inquirir, preferencialmente, indivíduos doutorados e com um significativo número de "anos de casa", como testemunha, aliás, o quadro seguinte.

ANTIGUIDADE (EM ANOS)	Entrevistados	
	n.º	%
<5	4	9%
5-10	10	22%
11-15	18	40%
16-20	10	22%
>20	3	7%
Total	45	100%

**Quadro 11 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo a antiguidade, em número e percentagem**

Relativamente à distribuição dos indivíduos segundo a antiguidade, constata-se que 40% dos inquiridos colabora com a Universidade do Minho, e respectiva Escola ou Instituto, entre 11 a 15 anos. Por sua vez, a percentagem de indivíduos desta amostra contratados há menos de 5 anos é de apenas 9%, isto é 4 indivíduos. De realçar, ainda, que 10 respondentes pertencem a esta academia entre 16 e 20 anos e que 3 indivíduos desenvolvem a sua carreira académica há mais de 20 anos. Por fim, assinala-se o facto de 84% dos indivíduos colaborar com a Universidade do Minho entre 5 e 20 anos.

Ao efectuar o cruzamento entre as variáveis nacionalidade e Escola/Instituto, verifica-se, através do quadro 12, que a maior parte dos entrevistados estrangeiros pertence à Escola de Ciências, num total de 4 indivíduos. Logo a seguir surge o Instituto de Letras e Ciências Humanas com 2 indivíduos e, por fim, a Escola de Economia e Gestão com 1 entrevistado estrangeiro. A Escola de Ciências e o Instituto de Letras e Ciências Humanas apresentam-se, aliás, como as duas escolas da Universidade do Minho que empregam um número superior de colaboradores de outras etnias ou nacionalidades de origem. Já no que respeita aos indivíduos de nacionalidade portuguesa, verifica-se uma distribuição bastante mais equitativa entre as várias faculdades, destacando-se a Escola de Ciências, a Escola de Engenharia e a Escola de Economia e Gestão, três das escolas da Universidade do Minho com uma maior população docente, a contribuírem com 21% do total de entrevistados nacionais, cada.

ESCOLA/INSTITUTO	Nacionais		Estrangeiros		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Departamento Autónomo de Arquitectura	---	---	---	---	---	---
Escola de Ciências	8	21%	4	57%	12	27%
Escola de Ciências da Saúde	---	---	---	---	---	---
Escola de Direito	---	---	---	---	---	---
Escola de Economia e Gestão	8	21%	1	14%	9	20%
Escola de Engenharia	8	21%	---	---	8	18%
Instituto de Ciências Sociais	---	---	---	---	---	---
Instituto de Educação e Psicologia	5	13%	---	---	5	11%
Instituto de Estudos da Criança	4	11%	---	---	4	9%
Instituto de Letras e Ciências Humanas	5	13%	2	29%	7	15%
Total	38	100%	7	100%	45	100%

**Quadro 12 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo o cruzamento das variáveis nacionalidade e Escola/Instituto, em número e percentagem**

Através do quadro 13 é possível constatar que a larga maioria dos entrevistados nacionais possui o grau de doutor (quase 95%), enquanto apenas 2 indivíduos se incluem nas categorias de assistente e assistente convidado. Ao nível dos estrangeiros, 57% possui doutoramento e 43% reparte-se pelas categorias de assistente e leitor.

CATEGORIA ACADÉMICA	Nacionais		Estrangeiros		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Outros	---	---	---	---	---	---
Assistente convidado	1	3%	---	---	1	2%
Assistente estagiário	---	---	---	---	---	---
Assistente	1	3%	1	14%	2	5%
Leitor	---	---	2	29%	2	5%
Professor convidado	---	---	1	14%	1	2%
Professor auxiliar	26	68%	2	29%	28	62%
Professor associado	10	26%	1	14%	11	24%
Professor associado com agregação	---	---	---	---	---	---
Professor catedrático	---	---	---	---	---	---
Total	38	100%	7	100%	45	100%

**Quadro 13 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo o cruzamento das variáveis nacionalidade e categoria académica, em número e percentagem**

Por sua vez, efectuando o cruzamento entre as variáveis Escola/Instituto e categoria académica, observa-se o predomínio das categorias de professor auxiliar e/ou professor associado na generalidade das faculdades. Excepção feita ao Instituto de Letras e Ciências Humanas onde a maior parte dos entrevistados não possui o grau de doutor (57%).

CATEGORIA ACADÉMICA	EC		EEG		EENG		IEP		IEC		ILCH	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Outros	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Assistente convidado	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	14%
Assistente estagiário	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Assistente	1	8%	---	---	---	---	---	---	---	---	1	14%
Leitor	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2	29%
Professor convidado	1	8%	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Professor auxiliar	10	84%	6	67%	2	25%	5	100%	3	75%	2	29%
Professor associado	---	---	3	33%	6	75%	---	---	1	25%	1	14%
Professor associado c/ agregação	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Professor catedrático	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Total	12	100%	9	100%	8	100%	5	100%	4	100%	7	100%

**Quadro 14 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo o cruzamento das variáveis Escola/Instituto e categoria académica, em número e percentagem**

Relativamente aos dados apresentados pelo quadro 15, constata-se que os entrevistados estrangeiros colaboram com a Universidade do Minho há comparativamente menos tempo do que os entrevistados nacionais. De facto, enquanto 79% dos inquiridos portugueses possui uma antiguidade de pelo menos 11 anos, apenas 14% dos inquiridos estrangeiros revelam esse atributo.

ANTIGUIDADE (EM ANOS)	Nacionais		Estrangeiros		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
<5	---	---	4	57%	4	9%
5-10	8	21%	2	29%	10	22%
11-15	17	45%	1	14%	18	40%
16-20	10	26%	---	---	10	22%
>20	3	8%	---	---	3	7%
Total	38	100%	7	100%	45	100%

**Quadro 15 - Distribuição dos indivíduos entrevistados segundo o cruzamento das variáveis nacionalidade e antiguidade, em número e percentagem**

## **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **PARTE III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

#### **6. A CULTURA ORGANIZACIONAL**

Este capítulo pretende analisar algumas manifestações culturais das diferentes faculdades da Universidade do Minho contempladas neste estudo, atribuindo, ainda, uma atenção especial a possíveis assimetrias. Paralelamente, visa efectuar uma primeira avaliação do impacto desses valores, artefactos e práticas culturais ao nível da gestão da diversidade e da igualdade de oportunidades nesta organização académica.

##### **6.1. Os Valores**

Os participantes neste estudo foram convidados a pensar e a enumerar os valores organizacionais, tarefa considerada árdua para bastantes indivíduos, nomeadamente membros das faculdades de Ciências, de Economia e Gestão e de Engenharia. Visou-se, ainda, aclarar em que medida tais valores lhes afiguram específicos à sua unidade ou gerais a toda a Universidade do Minho.

O quadro 16 apresenta um número significativo de valores organizacionais explicitados pelos inquiridos deste estudo, notando-se, porém, uma clara dispersão na sua enumeração, quer entre as várias faculdades em análise, quer ao nível de cada uma destas unidades orgânicas. Por exemplo, valores como "anarquia", "crítica intelectual" e

"criatividade" são mencionados uma única vez. Realce, porém, para o número elevado de indivíduos que aborda os valores "individualismo" e/ou "colectivismo". Na Escola de Engenharia e, de certo modo, no Instituto de Letras e Ciências Humanas parece vigorar o colectivismo. Aliás, este último Instituto destaca-se pela considerável percentagem de indivíduos que refere a preponderância de um espírito de cooperação e solidariedade. Eis alguns excertos ilustrativos:

"Talvez por força da nossa área, é uma área em que o colectivismo conta muito mais do que a pessoa individual. Portanto, existe toda uma complementaridade de conhecimentos que é preciso garantir. Eu diria que o colectivismo nem sequer é uma opção, é imprescindível que o colectivo valha muito mais do que o individual. Tem que existir mesmo junção de esforços, são projectos de dimensão considerável que uma pessoa só nunca consegue, já não consegue, responder. Já não estamos no tempo do Edison em que se podia descobrir uma lâmpada sozinho, sem a ajuda de mais ninguém." (Entrevista n.º16, Escola de Engenharia)

"Há uma solidariedade razoavelmente grande, não se notam aqui os problemas que se notam nas outras Escolas de grandes despiques, de grandes problemas internos, etc., não se nota. (...) Não notamos certos problemas de idas para equiparações de bolseiros, de concursos para isto ou para aquilo. Quer dizer, não há, de facto, uma sobreposição do individual ao colectivo." (Entrevista n.º37, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Em contrapartida, na Escola de Economia e Gestão, no Instituto de Educação e Psicologia e no Instituto de Estudos da Criança, o individualismo apresenta-se como valor dominante. Paralelamente, apresentam-se como as faculdades em que é feita uma maior alusão ao valor "competição/egoísmo". Veja-se alguns testemunhos que demonstram, nitidamente, estes valores:

"Portanto, a mim parece-me que não há cultura do colectivismo, nesse sentido. (...) Cheguei à conclusão de que, a mim o que me parece, é que o que importa às pessoas é, essencialmente, a sua própria progressão na carreira e que há duas ou três pessoas que se importam em contribuir e em fazer coisas e em gastar tempo para o bem da Escola, mas,

depois, isso não é reconhecido. E, na medida em que isso não é reconhecido, nós ficamos frustrados e pensamos em fazer como os outros: 'vou tratar da minha vida e salve-se quem puder'." (Entrevista n.º7, Escola de Economia e Gestão)

"As pessoas são muito preocupadas com elas próprias, muito individualistas, e acabam, muitas vezes, por atropelar os outros." (Entrevista n.º25, Instituto de Educação e Psicologia)

De realçar, ainda, o número elevado de respondentes da Escola de Ciências que defende a coexistência de ambas as posturas, isto é, enquanto uns docentes se revelam mais individualistas, outros apresentam uma postura preferencialmente colectivista. Destaque, por outro lado, para o considerável número de inquiridos da Escola de Ciências, da Escola de Engenharia e do Instituto de Estudos da Criança que apresenta a excelência profissional como um valor fundamental. Eis um ponto de vista significativo:

"Eu acho que as pessoas, aqui, tentam sempre dar o seu melhor. E é óbvio que se privilegia, tanto quanto possível, a excelência, mas acho que não somos assim tão excelentes quanto isso. Mas é um valor, claro que é, em todos os domínios, mas sobretudo no domínio da investigação, ao nível dos *papers* que se publica. Presta-se muita atenção ao impacto científico das publicações, se são publicadas em revistas com grande impacto ou não. Pressiona-se muito para, realmente, haver publicação. (Entrevista n.º24, Escola de Ciências)"

Paralelamente, e embora não se verifiquem tendências em termos de área disciplinar, parece pertinente referir os pareceres de um número reduzido de indivíduos de diferentes faculdades que, evidenciando uma postura francamente crítica face à sua organização, apontam valores como o paternalismo/apadrinhamento e, em certa medida, a mediocridade profissional. Veja-se, a este respeito, o que é referido por dois indivíduos de escolas distintas:

"Nós temos a cultura e os valores da administração pública em Portugal, que são o autoritarismo, o paternalismo, a falta de diálogo e as capelinhas, os feudos, as quintas, a fragmentação." (Entrevista n.º2, Escola de Economia e Gestão)



"A nossa cultura é uma cultura que condena a excelência, que tenta apagar do mapa as pessoas que sobressaem, o que vem um bocadinho da ditadura, em que os indivíduos inovadores não devem aparecer porque eles vão trazer turbulência a um sistema que é rígido, e nós temos essa herança, infelizmente." (Entrevista n.º11, Escola de Engenharia)

Em contrapartida, verificam-se alguns testemunhos, novamente dispersos em termos de Escola/Instituto, que sublinham valores como a hierarquia do mérito, a crítica intelectual e a ética profissional, e o respeito mútuo, o humanismo e a igualdade:

"Aqui há ideias muito fortes, há a ideia do rigor, a ideia do trabalho sério, baseado numa ética profissional que passa por não haver muita compreensão para coisas como faltar sistematicamente, para coisas como não orientar estágios convenientemente, como desempenhar cargos de maneira atabalhoada, desinteressada, não é? Quer dizer, o desempenho negligente é altamente condenado. (...) Não há assuntos, digamos, tabu. Todos os assuntos são tratados. Inclusive, o meu departamento tem um hábito, tem uma tradição que eu não sei se é comum aos outros departamentos, e que é um forte sentido de crítica. (...) Por exemplo, as pessoas que já fizeram as suas provas, que até já as defenderam, vão ali para verem discutidos em grupo os seus trabalhos. Há, portanto, um ambiente aberto de crítica intelectual. (...) Para além disso, há uma hierarquia de mérito, há ali uma meritocracia, claramente. Do mérito, do trabalho, da criatividade..., eu vejo as coisas mais assim. (...) Dá-se muita importância à excelência, ao trabalho, e qualquer um pode, assim, obter protagonismo. Toda a gente é totalmente aberta de um modo intelectual e não hierárquico, em que, por exemplo, o director do departamento é criticado. Nós somos contestados, nós contestamos." (Entrevista n.º29, Instituto de Educação e Psicologia)

"A pluralidade, a abertura aos outros, através até da nossa prática do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras... (...) Temos gente assumidamente católica, gente assumidamente não católica, de todas as facções políticas... e convivemos muito bem com isso. (...) A tolerância, eu acho que, para além de ser ensinada - nós temos o Departamento de Filosofia e Cultura que tem toda a área da ética e que trabalha com os alunos -, eu acho que nós praticamos uma pluralidade realmente a sério, não há qualquer problema aí." (Entrevista n.º35, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

VALORES ORGANIZACIONAIS	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Predomínio do colectivismo			<del>EE</del>			<del>EE</del>
Predomínio do individualismo		<del>EE</del>		<del>EE</del>	<del>EE</del>	
Quer individualismo quer colectivismo	<del>EE</del>					<del>EE</del>
Busca de excelência profissional	<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>
Mediocridade profissional		<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>		
Ética profissional	<del>EE</del>		<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>
Falta de ética profissional/fins justificam os meios		<del>EE</del>		<del>EE</del>		
Cooperação/solidariedade	<del>EE</del>		<del>EE</del>			<del>EE</del>
Competição/egoísmo		<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>	
Autoritarismo		<del>EE</del>			<del>EE</del>	
Democracia		<del>EE</del>		<del>EE</del>	<del>EE</del>	
Anarquia						<del>EE</del>
Hierarquia do mérito				<del>EE</del>		
Paternalismo/apadrinhamento		<del>EE</del>	<del>EE</del>			
Criatividade						<del>EE</del>
Respeito mútuo/ humanismo/igualdade				<del>EE</del>		<del>EE</del>
Independência profissional		<del>EE</del>	<del>EE</del>	<del>EE</del>		
Conquista de poder		<del>EE</del>		<del>EE</del>	<del>EE</del>	
Crítica intelectual				<del>EE</del>		

**Quadro 16 - Valores organizacionais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Por sua vez, quando questionados, em específico, sobre o grau de receptividade à mudança/inação verificado na sua faculdade, a maior parte dos inquiridos da Escola de Ciências, da Escola de Engenharia e do Instituto de Letras e Ciências Humanas acredita tratar-se de um valor claramente vigente. Dos restantes indivíduos, alguns referem um fraco acolhimento à inováção na sua faculdade e explicam tal depender fortemente do interesse das hierarquias. Esta última impressão foi, sobretudo, expressa pelos indivíduos da Escola de Economia e Gestão e do Instituto de Educação e Psicologia. Eis um comentário a esse respeito:

"A abertura é limitada e depende sempre dos interesses pessoais das pessoas. Isto é, eu posso ter umas ideias para melhorar qualquer aspecto deste departamento ou da Escola, mas se essa ideia não for conveniente aos interesses pessoais de algum, por exemplo, professor catedrático, aí pode-se ter a certeza de que nem sequer vale a pena levantar a questão nos órgãos porque essa pessoa vai fazer valer a sua antiguidade e, portanto, não vai passar." (Entrevista n.º3, Escola de Economia e Gestão)

Veja-se, entretanto, um conjunto de vozes especialmente críticas em relação a este tópico, emitidas por indivíduos de diferentes faculdades:

"Aqui não é muito normal as pessoas sugerirem seja o que for. Vê-se isso com muita frequência. Em muitas situações, A, B ou C, pede-se às pessoas para intervirem, mas se puderem ficar quietas, ficam quietas. Não é, digamos, o tipo de solicitação a que se responda com facilidade. A não ser que seja um assunto que nos seja caro, um assunto que toca muito em mim e, então, deixa-me sugerir porque quanto melhor a sugestão que for dada, melhor serão os resultados que daí vão surgir." (Entrevista n.º6, Escola de Economia e Gestão)

"Há sempre um conjunto de vozes muito críticas, normalmente, à inovação e em aceitar coisas que são um bocado contra o que está previamente estabelecido. (...) Penso que haverá alguma obstrução a tentar mudar algumas coisas que estão previamente estabelecidas porque não se sabe muito bem qual vai ser o resultado ou porque quem está contra pensa que, de alguma maneira, vai ficar prejudicado com essa mudança. Portanto, como não se sabe muito bem em que é que isso vai dar, mais vale evitar, mais vale manter a situação que se conhece." (Entrevista n.º19, Escola de Ciências)

"Muito pouco porque o *status quo* não gosta de ser abalado. (...) Mesmo os mais novos preferem enquadrar-se no *status quo*, é sempre mais fácil." (Entrevista n.º25, Instituto de Educação e Psicologia)

Do grupo de académicos estrangeiros que colaborou neste estudo, cerca de metade dos indivíduos acredita que vigora uma considerável receptividade à mudança e à inovação na sua escola, enquanto os restantes possuem uma opinião claramente oposta.

Por outro lado, são muito poucos os indivíduos que crêem que a sua Escola/Instituto tende a reagir de um modo positivo perante recém-chegados que questionam os valores ou objectivos chave da sua organização. Veja-se, a título de exemplo, o seguinte parecer:

"Acho que se deve incentivar as pessoas novas, que vêm de fora, que conseguem uma maior objectividade. Portanto, devem-lhes dar oportunidade de criticar porque nós estamos viciados no comportamento diário e essas pessoas trazem uma leitura mais objectiva (...) Sangue novo, ideias novas, acho óptimo! Ao nível da Escola, eu quero acreditar que a opinião geral é, também, essa." (Entrevista n.º4, Escola de Economia e Gestão)

Em contrapartida, em todas as faculdades em análise, a maior parte dos seus inquiridos admite uma reacção, no geral, negativa face indivíduos recém contratados que criticam, discordam e colocam em causa os objectivos e valores organizacionais. Seguem-se alguns testemunhos nesse sentido:

"É visto como 'deixa-te estar que vais aprender!'. É visto como 'espera pela volta!'. É visto com alguma condescendência do tipo 'este ingénio ainda não percebeu como é que as coisas são, ainda está ali a arrebitar cachimbo, mas não tarda muito e ele já vai perceber como é'. (...) As pessoas podem estar abertas às suas ideias, mas certamente acharão que a máquina é demasiado pesada e que vai ser ele que se vai ajustar à cultura e não é a cultura que se vai ajustar a ele, não é? (...) E, por outro lado, haverá, certamente, também a reacção diferente de pessoas que dizem 'porque é que vem este gajo agora para aqui chatear?', 'ele não perde pela demora...' e tal." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

"Nunca aconteceu, mas se acontecesse eram mal vistos e se continuassem com essa postura seriam, provavelmente, convidados a sair. Quer dizer, não se pode questionar toda uma política, toda uma estratégia e metodologias que se estão a seguir num departamento há já muitos anos." (Entrevista n.º21, Escola de Ciências)

"Ah! Seria mal encarada com certeza. (...) Aliás, eu já fui, passado pouco tempo de ter cá chegado, chamada ao gabinete do director de departamento por causa disso. Às vezes é por se pensar que ultrapassamos as pessoas mais importantes." (Entrevista n.º26, Instituto de Educação e Psicologia)

Por fim, alguns indivíduos explicam que a reacção perante opiniões controversas de colaboradores recentes, no que aos valores e objectivos-chave concerne, depende claramente do tipo de intervenção. Nomeadamente, uma critica "gratuita" e arrogante tende a ser pior avaliada do que sugestões ou alternativas "válidas" para um dado problema.

Paralelamente, no parecer de vários indivíduos, os valores da sua faculdade coincidem com os das restantes unidades orgânicas. Esta tendência é especialmente verificada no Instituto de Estudos da Criança e no Instituto de Educação e Psicologia e no que se refere, mais concretamente, ao valor do individualismo, considerado apanágio da carreira académica:

"Eu penso que há aqui valores que se cruzam com todos os valores da Universidade. (...) Penso que é extremamente difícil encontrar, na Universidade, uma postura colectivista. E, portanto, prevalecerão lógicas individuais, inerentes ao próprio estatuto da carreira dos professores, à própria forma como a organização universitária está estabelecida. E, portanto, o modelo organizacional prevalecente é o de uma constelação com relações e interacções mais virtuais do que, de facto, com mútua dependência burocrática." (Entrevista n.º31, Instituto de Estudos da Criança)

Por outro lado, um grande número de inquiridos reconhece a sua ignorância no que respeita aos valores das outras Escolas/Institutos e, portanto, a consequente incapacidade em responder a esta questão. Entretanto, alguns indivíduos deste estudo, dispersos pelas várias faculdades em análise, acreditam na especificidade dos seus valores e exprimem, mesmo, a sua crença na existência de subculturas organizacionais. Nomeadamente, dois indivíduos da Escola de Engenharia sugerem que, contrariamente à sua organização, a generalidade das faculdades da Universidade do Minho prima por uma perspectiva individualista, nomeadamente ao nível das actividades de investigação.

Em síntese, do extenso rol de valores mencionados pelos participantes deste estudo, destacam-se aspectos nitidamente favoráveis a uma força de trabalho diversa, tais como o

respeito mútuo, o humanismo, a igualdade, a solidariedade e a hierarquia do mérito. Porém, outras vozes, sobretudo de membros da Escola de Economia e Gestão, do Instituto de Educação e Psicologia e do Instituto de Estudos da Criança, apontam valores como o individualismo e a competição e comentam o reduzido grau de abertura à inovação e à mudança. Este último ponto poderá, aliás, traduzir alguma aversão ao novo e, conseqüentemente, à inclusão de indivíduos de distintos *backgrounds* culturais nas respectivas faculdades.

## **6.2. As Pressões para o Conformismo ou Uniformização dos Comportamentos**

Neste ponto são analisadas questões relativas ao grau de abertura da comunicação organizacional, quer ao nível informal quer ao nível institucional. Averigua-se, também, a existência de pressões para a uniformização dos comportamentos, da apresentação ou arranjo físico do indivíduo, e do tipo de linguagem empregue.

### **6.2.1. A comunicação informal e a comunicação institucional**

No parecer de um número considerável de indivíduos, verifica-se uma comunicação aberta, sincera e frontal ao nível informal. Porém, ao nível formal ou institucional, e exceptuando os membros da Escola de Engenharia, da Escola de Ciências e do Instituto de Letras e Ciências Humanas, a maior parte dos inquiridos aponta para uma comunicação claramente filtrada e condicionada pelo peso das hierarquias. O parecer que se segue é representativo:

"As pessoas expõem-se e às vezes são demasiado sinceras ou até ingénuas e dizem as coisas e aqui nada se perdoa. É preciso ter tudo bem calculado, há uma falta de espontaneidade. Dizer-se sempre o que se pensa não é boa política. E quem luta pelos seus ideais e quem pretende ser muito coerente é, de facto, punido. Estou a pensar, por exemplo, num colega que me parece particularmente honesto nos seus princípios e que tem muita coragem. (...) Nós, às vezes, facilitamos, não é? E muitas vezes sai-se de uma reunião a pensar 'mas porque é que eu não tive a coragem de votar naquilo que eu de facto pensava, de dizer aquilo que eu realmente pensava?'. Mas há uma pressão tão grande que acabamos por facilitar. (...) As pessoas devem dizer aquilo que pensam e defender os seus ideais, mas no sistema em que estamos isso é muito penoso." (Entrevista n.º30, Instituto de Estudos da Criança)

Quando questionados, mais especificamente, sobre a existência de uma comunicação aberta e frontal ao nível dos órgãos de gestão, mais de metade dos inquiridos revela uma opinião ainda mais crítica. De facto, um grande número de respondentes evidencia claras pressões para o conformismo de opiniões e posições, sob pena de represálias futuras. Esta situação é especialmente vincada na Escola de Economia e Gestão:

"Em termos, por exemplo, dos órgãos, das posições de cada um nos órgãos, quer do departamento, quer da Escola, não há liberdade. Teoricamente há, na prática não há liberdade total de expressão. Eu tenho conhecimento de pessoas que ameaçam outras porque vão estar nos júris, e não é de uma só pessoa nem só deste departamento, é de várias pessoas, é transversal a esta Escola. Ameaças explícitas! Pronto, as pessoas sentem-se condicionadas. (...) Em termos formais, em termos das suas posições nos órgãos, as pessoas são muito condicionadas em termos do seu sentido de voto, também porque o voto nos órgãos é de braço no ar. E, por isso, em muitos órgãos desta Escola, o que acontece é que há pessoas que não têm opinião. Eu costumo dizer que essas pessoas entram mudas, saem caladas e abstêm-se nas votações porque não querem arranjar chatices com ninguém, porque ter uma determinada posição, acreditar nela ou votar em consciência, muitas vezes significa arranjar chatices com alguém. Já aconteceu comigo, as posições que eu assumi foram interpretadas como sendo 'estás do lado de não sei quem, logo contra mim'. Portanto, não existe essa liberdade de expressão." (Entrevista n.º3, Escola de Economia e Gestão)

"(...) E é evidente que eu até posso estar de acordo com dada matéria mas porque, enfim, ao imaginar que a pessoa que está acima de mim e de quem eu dependo mais directamente, não

concorda, etc., eu até posso dizer que também não concordo, não é? Ou seja, de algum modo, é capaz de haver aqui um pouco um sentimento de represália. (...) Existe esse receio de que esse alguém com quem eu hoje fui contra, amanhã vai estar num júri meu, num processo meu de avaliação, e, portanto, posso criar aqui alguma animosidade que me pode prejudicar. E, por vezes, as pessoas ou não se manifestam, ou manifestam no sentido em que, à partida, essas outras estariam interessadas." (Entrevista n.º6, Escola de Economia e Gestão)

De notar, uma vez mais, que esta tendência é contestada pela maior parte dos respondentes da Escola de Engenharia, da Escola de Ciências e do Instituto de Letras e Ciências Humanas. Eis um ponto de vista elucidativo:

"Pelo contrário, nós temos uma série de órgãos que funcionam e naqueles onde eu tenho assento, sempre notei que as pessoas exprimem livremente as suas opiniões e nunca houve represálias. Mesmo ao nível superior, quando se está a trabalhar ao nível da Escola, nunca senti que houvesse qualquer tipo de medo. (...) Aliás, as pessoas mais novas também não se sujeitam muito, não têm que prestar, ou não se habituaram a prestar esse tipo de vassalagem." (Entrevista n.º17, Escola de Ciências)

Apesar do aparente predomínio de uma comunicação informal aberta, ao nível institucional sobressai um tipo de comunicação altamente hierarquizado e filtrado, sendo, ainda, evidentes pressões para o conformismo. A diversidade de opiniões e posições revela-se, portanto, pouco incentivada em várias faculdades da Universidade do Minho.

### **6.2.2. Os comportamentos adequados**

Segundo a opinião da maior parte dos inquiridos deste estudo, não existe qualquer pressão ou indicação institucional sobre os comportamentos a adoptar em situações específicas, verificando-se uma grande liberdade a este nível. Os restantes indivíduos, dispersos pelas várias faculdades em análise, sublinham sobretudo os seguintes aspectos:



- a) A cautela na transmissão de opiniões e o desenvolvimento de comportamentos políticos/bajulação das hierarquias:

"Posso dar-lhe um exemplo que é exprimir livremente a sua opinião. Portanto, as pessoas quando chegam dizem a sua opinião sobre as coisas, sobre qualquer assunto, e, rapidamente se apercebem, ou ao fim de algum tempo apercebem-se, que é perigoso dar a sua opinião sobre as coisas e de que quando somos honestos com nós próprios e dizemos a nossa opinião sobre as coisas, corremos o risco de não agradar a pessoas que, mais tarde, noutra situação qualquer, têm qualquer forma de poder sobre nós. E, portanto, as pessoas rapidamente se apercebem que é preferível estar calado do que dar a sua opinião se imaginamos que ela não vai agradar à pessoa A, B ou C... Isso é um comportamento muito fácil de ver." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

- b) A não manifestação de comportamentos considerados excêntricos ou pouco "normais":

"Se as pessoas tem comportamentos que se desajustam àquilo que é mais comum aqui, comenta-se. (...) Eu estou-me a lembrar, aqui há uns anos, de um exemplo de comportamento excêntrico. Havia uma professora, que já cá não está, que tinha realmente alguma excentricidade de comportamento. Era capaz de, nas festas populares, ir ali para a avenida subir ao palco com as alunas e tal, fazer algumas brincadeiras, dançar e coisas assim, que iam um bocado para além aqui da nossa mediania. Era comentado, 'não fica bem e tal a um professor da Universidade', 'associado à imagem dela vão outras imagens', etc.." (Entrevista n.º33, Instituto de Estudos da Criança)

De realçar que estas duas atitudes denunciam, novamente, uma certa expectativa de harmonização comportamental, desfavorável a uma força de trabalho diversa. Paralelamente, um pequeno conjunto de indivíduos faz referência ao incentivo de comportamentos que se prendem com o envolvimento na gestão, com a presença física na organização, de modo a salvaguardar a visibilidade da pessoa junto dos pares, e com a demonstração de civismo e boa educação entre os colegas. Por fim, mencionam comportamentos positivos intimamente relacionados com a actividade de leccionação, nomeadamente a competência nessa tarefa, a pontualidade e a assiduidade, e o desenvolvimento de um bom relacionamento com os alunos.

### **6.2.3. A apresentação ou arranjo físico do indivíduo**

Do conjunto de entrevistas realizadas neste estudo, transparece a ideia geral de que não existem grandes pressões institucionais em termos de apresentação ou arranjo físico dos docentes, como explica um indivíduo da Escola de Economia e Gestão:

"Acho que há um ambiente relativamente flexível, relativamente tolerante, em relação à forma de vestir. Quer dizer, há pessoas a vestir bastante informalmente e não vejo os outros a criticarem por isso. Mas também quando alguém vem formal, também não vejo ninguém a meter-se com ele por causa disso." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

De facto, tendem a coexistir pacificamente ambos os estilos, mais formal ou mais informal, consoante os gostos e a própria personalidade do indivíduo. Porém, visuais considerados mais excêntricos, como o uso de *piercings* e a ostentação de tatuagens visíveis ou cortes e cores de cabelo considerados radicais são, em geral, pouco aconselhados (de acordo com o parecer de um número considerável de indivíduos, dispersos pelas várias faculdades). Vigora, portanto, uma aparente liberdade ao nível da apresentação ou arranjo físico de cada colaborador, embora esta se encontre limitada por determinados padrões considerados "normais" ou "aceitáveis". Veja-se alguns comentários neste sentido:

"Eu lembro-me que quando vim para a Universidade do Minho, o director deste Departamento, um dia, já não sei porquê... eu tinha uma camisola que era muito folclórica, digamos assim, muitas cores, vermelho e amarelo e não sei o quê, e eu andava com ela. A certa altura estávamos a falar, no gabinete, do Quebeque, que havia lá um congresso qualquer. Digo eu assim: 'Professor, o Quebeque onde fica?', 'É no Canada. Olha, eu já lá estive e andavam lá uns fulanos com umas camisolas iguais à sua, a fazer barulho, a dizer que queriam a independência'. Pronto, ele próprio aproveitou a deixa para dizer que aquela camisola, se calhar, era demasiado folclórica para um professor universitário, eu na altura era

assistente. A partir daí, sentia-me um bocado mal quando usava aquela camisola até que a arrumei lá para um canto." (Entrevista n.º14, Escola de Engenharia)

"Eu conheço, neste Instituto, um homem que tem assim um brinco e outra coisa qualquer mais excêntrica e eu já tinha ouvido muitos comentários do género 'ai ele é tão esquisito, ai que esquisito que ele é!'. E, então, eu já tinha concebido uma ideia dele e fiquei muito espantada por depois, quando o ouvi falar numa reunião do Instituto, por eu ter achado que ele tinha falado muito bem. Eu tinha uma ideia, tinha uma construção daquele indivíduo diferente, porque era por aquilo que me iam dizendo (...) As pessoas já têm uma ideia dele que resulta do seu aspecto físico, acham-no muito estranho sem sequer terem já conversado com ele." (Entrevista n.º26, Instituto de Educação e Psicologia)

"Houve aqui um docente estrangeiro, penso que doutorado, que andava com um *piercing* no início mas que depois deixou de andar. Isto é, qual o motivo não sei ao certo mas suspeito que foi o choque de culturas. Andou de *piercing* alguns meses mas depois tirou. Eventualmente, ele sentiu esse choque, ele era de um país da Europa do Norte, e depois tirou-o." (Entrevista n.º36, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

#### **6.2.4. A linguagem utilizada**

A indicação dada por quase todos os indivíduos aponta para um tipo de linguagem informal, embora com algumas reservas. Em causa estão acontecimentos mais formais ou reuniões institucionais em que, acreditam, existe uma certa pressão para enfatizar as respectivas categorias hierárquicas e sublinhar a formalidade da situação mediante o uso de títulos e da terceira pessoa. Em contrapartida, entre colegas, nas chamadas "conversas de corredor", predomina o uso da linguagem informal, isto é, o tratamento pelo nome próprio e, por vezes, o uso da segunda pessoa. Existem, contudo, algumas excepções. Por exemplo, os docentes muito jovens, sobretudo assistentes estagiários, tendem a tratar os doutorados por "professor", nomeadamente se tiverem sido, de facto, seus alunos durante a licenciatura ou mestrado. Por sua vez, quando indagados sobre a exigência de uma maior deferência no

tratamento de membros hierarquicamente superiores, nomeadamente através do uso dos respectivos títulos, a maior parte dos inquiridos negou essa ocorrência. Foram os indivíduos do Instituto de Educação e Psicologia e do Instituto de Estudos da Criança que alegaram tal acontecer, de facto, com uma relativa constância, explicando que a omissão de um desencorajamento activo para essa atitude acaba, no fundo, por perpetuá-la.

### **6.3. Os Personagens e os Relacionamentos**

Importa agora averiguar a presença de heróis, vilões e patetas/bobos no âmbito de cada faculdade, ao mesmo tempo que se procuram desvendar os motivos que originaram tais nomeações. Por outro lado, pretende-se apurar a existência de classes profissionais ou sociais. É ainda intenção deste subcapítulo descobrir que critérios presidem à criação de grupos informais e avaliar em que medida essas *networks* se revelam mais ou menos permeáveis à entrada de novos membros. Finalmente, visam-se aclarar situações de colaboradores mal integrados e esclarecer as razões desse facto.

#### **6.3.1. Os heróis**

Para um grande número de indivíduos existem colaboradores que, na sua faculdade ou departamento, são considerados heróis ou, pelo menos, pessoas amplamente admiradas. Estas impressões são especialmente auscultadas na Escola de Economia e Gestão, na Escola de Engenharia, no Instituto de Educação e Psicologia e no Instituto de Letras e Ciências Humanas. Através do quadro 17 é possível analisar os motivos, mais ou menos

consensuais, para a nomeação dos heróis em cada Escola/Instituto. A primeira impressão que se retira deste quadro é a clara dispersão de razões apontadas para a atribuição do título de herói a determinados indivíduos em cada faculdade, verificando-se, de facto, pouco consenso em relação a este tópico.

HERÓIS	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Qualidade do trabalho científico	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Qualidade do trabalho de gestão	✓✓		✓✓			
Qualidade do trabalho pedagógico		✓✓				
Firmeza de opiniões e posições/ não subjugação perante as hierarquias		✓✓	✓✓	✓✓		✓✓
Trabalho em prol do colectivo	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓		
Partilha de certos valores		✓✓				
Capacidade de liderança/ líder em momentos de crise		✓✓	✓✓	✓✓		✓✓
Fundador do departamento	✓✓			✓✓	✓✓	✓✓
Antiguidade/experiência	✓✓		✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Postura de autoridade/inacessibilidade						✓✓

**Quadro 17 - Atributos dos heróis organizacionais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Destaque para o considerável valor que os inquiridos da Escola de Economia e Gestão, da Escola de Engenharia e do Instituto de Letras e Ciências Humanas atribuem à qualidade do trabalho científico dos seus membros. Por outro lado, a qualidade do trabalho de gestão é vincadamente apreciado na Escola de Engenharia. Em contrapartida, pouca alusão é feita à qualidade do trabalho pedagógico, como, aliás, expõe o seguinte indivíduo da Escola de Engenharia:

"Pelo desempenho pedagógico, tenho pena que não exista a mesma preocupação, subalterniza-se muito o desempenho pedagógico. Também não é valorizado em termos de carreira, não é? (...) Eu diria que são heróis esquecidos ou heróis incógnitos, que têm uma grande importância mas que não aparecem, não aparecem." (Entrevista n.º16, Escola de Engenharia)

Outro motivo, mencionado por inquiridos de diferentes escolas, traduz-se na firmeza de opiniões e posições revelada por certos indivíduos, e respectiva recusa de adopção de comportamentos de subjugação perante membros hierarquicamente superiores. Portanto, apesar da frontalidade apresentar-se como uma atitude algo penalizada na generalidade das faculdades em análise, não deixa, porém, de suscitar respeito e admiração. Eis um comentário a esse respeito:

"Mas acho que é natural que hajam pessoas que possam ser vistas como heróis por parte de outros por terem tido a coragem, em certas circunstâncias, de afrontar alguém mais poderoso... sei lá, é natural que sim. De defender as tais opiniões, de, digamos, pegar num barco em condições difíceis e de ter tido a coragem, numa situação em que toda a gente fugia da tempestade, de enfrentar a tempestade..." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

Paralelamente, um grupo de indivíduos valoriza os colegas que revelam preocupações pelo bem colectivo, ao invés de uma postura centrada nos interesses próprios. Por outro lado, os indivíduos que demonstram grandes capacidades de liderança, nomeadamente em momentos de crise, assim como os que gozam de uma maior experiência e antiguidade, tendem a ser significativamente respeitados. Um especial destaque vai, ainda, para os fundadores das respectivas faculdades:

"Há, claramente. De repente, lembro-me de três ou quatro pessoas com essas características, figuras que estiveram desde a fundação da Universidade e da Escola e, portanto, é reconhecido o sacrifício, o papel que eles desempenharam ao longo de 25 anos e são, claramente, pessoas veneradas por toda a gente." (Entrevista n.º9, Escola de Engenharia)

### **6.3.2. Os vilões**

De acordo com o parecer de praticamente todos os indivíduos deste, facilmente se identificam vilões ou, usando uma expressão menos severa, pessoas que tendem a ser

pouco apreciadas pela generalidade dos pares, situação independente da escola em análise. O quadro 18 aclara os motivos para a atribuição da designação de vilões organizacionais a determinados pares.

VILÕES	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Personalidade prepotente/ recusa de opiniões diversas	✓✓	✓✓	✓✓		✓✓	
Abuso de poder/ ameaças aos hierarquicamente inferiores		✓✓	✓✓			
Empenho em prejudicar os outros		✓✓		✓✓	✓✓	
Empenho em rixas pessoais		✓✓	✓✓		✓✓	
Individualismo sobrepõe-se aos interesses colectivos		✓✓	✓✓	✓✓		✓✓
Falta de ética profissional/ fins sobrepõem-se aos meios		✓✓	✓✓		✓✓	
Comportamentos políticos/ opiniões condicionadas	✓✓		✓✓	✓✓	✓✓	
Personalidade conflituosa/ entraves à tomada de decisão e à mudança	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Membros da facção política oposta	✓✓	✓✓			✓✓	
Competição exacerbada						✓✓
Isolamento/comportamentos anti-sociais	✓✓			✓✓		✓✓
Falta de bom senso						✓✓

**Quadro 18 - Atributos dos vilões organizacionais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Tal como verificado na questão referente aos heróis organizacionais, percebe-se uma óbvia dispersão, no seio de cada faculdade, na definição dos motivos que conduzem à nomeação dos vilões. Mesmo considerando a globalidade das respostas, isto é, ignorando a análise por escola, constata-se que cada item foi aludido um número relativamente pouco significativo de vezes. As razões mais frequentemente apontados dizem respeito ao exercício de uma personalidade prepotente e à recusa em aceitar opiniões diversas, e ao desenvolvimento de uma personalidade conflituosa que funciona como um entrave à

tomada de decisão e à mudança. De notar que estes dois aspectos foram especialmente mencionados pelos indivíduos da Escola de Economia e Gestão e do Instituto de Estudos da Criança. Veja-se alguns testemunhos ilustrativos:

"Para mim, são pessoas que tentam impor à força a sua opinião aos outros. E que acabam por pensar que só o que pensam é que está bem e que quem não pensa como eles está mal e é contra eles. Portanto, não admite ideias diferentes e tenta impor, de qualquer jeito, as suas." (Entrevista n.º5, Escola de Economia e Gestão)

"Também temos e é complicado porque nem produzem nem deixam produzir. (...) Têm uma atitude mesmo negativa face à evolução do trabalho. (...) Nas reuniões, podem não ter absolutamente nada para dizer mas têm que destruir tudo o que foi dito até ali... Enfim, há pessoas que dificultam muito o trabalho e eu tenho a ideia que é só mesmo para causar mau estar. São pessoas agressivas, prepotentes, que não querem saber a postura dos outros, não se importam com o mal que estão a causar aos outros, ao contrário, eu diria que lhes dá gozo sentir que estão a causar mau estar." (Entrevista n.º32, Instituto de Estudos da Criança)

Um outro motivo prende-se com uma postura de individualismo, isto é, pela sobreposição dos interesses individuais aos interesses da colectividade. A falta de ética profissional, revelada na adopção de uma postura segundo a qual os fins justificam os meios, conduz, igualmente, a um sentimento de menor apreço por certos indivíduos. De notar que estas atitudes tendem, ainda, a estar associadas a um certo abuso de poder, nomeadamente em relação aos indivíduos hierarquicamente inferiores:

"Porque não respeitam a deontologia nem os princípios básicos da docência universitária. Usam, por exemplo, os cargos para fazerem vinganças em relação a colegas em questões como júris ou nomeações definitivas." (Entrevista n.º10, Escola de Engenharia)

"Devido a comportamentos do género de perseguição, de estar constantemente a tentar amedrontar, é um tipo de comportamento que eu não gosto. Eu não gosto que não me deixem pensar pela minha própria cabeça e que, quando eu tento usar a minha própria cabeça, me reprimam ao ponto de dizer 'não vás por aí porque senão eu vou castigar-te!'. Portanto, estão-



me constantemente a lembrar que eu tenho um percurso para fazer, que me vão apanhar no meio do percurso e que me vão fazer mal nessa altura. (...) Algumas pessoas puxam muitas vezes os galões. Já estão no topo da carreira e acham que por estarem no topo da carreira podem manipular o nosso futuro." (Entrevista n.º4, Escola de Economia e Gestão)

Estes dados parecem reforçar, portanto, a convicção de que há determinadas atitudes e comportamentos que têm lugar, de um modo geral, na Universidade do Minho, e que se revelam especialmente adversos a uma força de trabalho que prima pela heterogeneidade. A este respeito destaca-se, sobretudo, a posição de recusa perante opiniões diversas e, uma vez mais, o individualismo exacerbado.

### **6.3.3. Os bobos e os patetas**

Apenas cerca de dois terços dos respondentes admite a existência de bobos ou patetas, ou, pelo menos, de pessoas de certo modo "desajustadas" e que tendem a desenvolver comportamentos considerados ridículos. Os restantes indivíduos, sobretudo pertencentes à Escola de Economia e Gestão, à Escola de Engenharia e ao Instituto de Estudos da Criança, recusam-se a atribuir essa categoria a algum colega. Realce, a este nível, para o comentário do seguinte inquirido que deixa transparecer um grande respeito pela diversidade:

"Quer dizer, nós vivemos num sistema em que há liberdade, há liberdade de comunicação e de exposição das ideias, esse é um princípio que norteia a vida académica. E, portanto, eu não vou julgar ninguém por estar a emitir uma dada opinião ou por estar a tomar uma dada atitude. Posso concordar ou não concordar. Se for questão disso, manifesto a minha opinião, mas não vou tecer nenhum juízo de valor." (Entrevista n.º16, Escola de Engenharia)

Ainda assim, o quadro 19 revela uma lista relativamente extensa de motivos apresentados para a atribuição da categoria de bobo ou pateta a certos académicos. Deste rol destaca-se, na generalidade das faculdades em análise, o desenvolvimento de comportamentos ingénuos, nomeadamente a livre expressão das opiniões sem uma prévia ponderação, e a prática de intervenções ou a manifestação de posições consideradas deslocadas, comportamentos que, como foi já sendo clarificado ao longo deste trabalho, parecem especialmente penalizantes para os seus sujeitos. Seguem-se duas referências a estes aspectos:

"São pessoas que fazem intervenções deslocadas, muitas vezes procurando um protagonismo sem razão de ser." (Entrevista n.º13, Escola de Engenharia)

"São, exactamente, pessoas com comportamentos ridículos a nível de como emitem as suas opiniões. As suas opiniões são, normalmente, descabidas, não têm sentido, estão longe da realidade. Às vezes até podem ter um ideia, mas as suas ideias estão longe de poderem ser implementadas, são utópicas." (Entrevista n.º23, Escola de Ciências)

BOBOS E PATETAS	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Falta de educação/falta de respeito pelo outro		<del>/</del> <del>/</del>				
Falta de respeito pelos órgãos de gestão	<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>				
Apuros na progressão da carreira/ falta de competência e empenho profissional			<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>	
Falta de humildade profissional			<del>/</del> <del>/</del>			
Comportamentos ingénuos/ livre expressão das opiniões	<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>	
Comportamentos excêntricos				<del>/</del> <del>/</del>		
Intervenções ou posições deslocadas	<del>/</del> <del>/</del>		<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>	<del>/</del> <del>/</del>
Falta de maturidade psicológica/ busca de protagonismo gratuito	<del>/</del> <del>/</del>			<del>/</del> <del>/</del>		
Distúrbios psíquicos	<del>/</del> <del>/</del>					<del>/</del> <del>/</del>

**Quadro 19 - Atributos dos bobos e patetas organizacionais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Finalmente, convém lembrar a relativa falta de consenso quanto aos motivos para a nomeação de heróis, vilões e bobos/patetas por parte dos diferentes inquiridos e ao nível de cada Escola/Instituto, aliás, conclusão claramente apresentada por um indivíduo do Instituto de Estudos da Criança:

"Esta não é uma Escola que claramente defina quais são as atitudes aceitáveis e não aceitáveis, as atitudes integradas ou as atitudes recusáveis, as atitudes ridículas ou as atitudes competentes. Não existe esse consenso." (Entrevista n.º31, Instituto de Estudos da Criança)

#### **6.3.4. As classes profissionais e as classes sociais**

Quando interrogados sobre a existência de mecanismos que tendem a separar os indivíduos por classes no seio de cada faculdade, registam-se mais vozes a negar essa ocorrência do que a comprová-la, nomeadamente no que concerne a classes sociais, aspecto que não poderá deixar de ser considerado francamente positivo num contexto de crescente diversidade da força de trabalho:

"Nada. Repare, nunca ouvi qualquer tipo de comentário ao nível económico da pessoa ou à origem, se é mais humilde ou menos humilde. (...) Isso não tem aqui absolutamente nenhum peso." (Entrevista n.º17, Escola de Ciências)

Ainda assim, emergiram alguns critérios que conduzem à distinção de classes profissionais e sociais. Destaque, por exemplo, para o tipo de função que o indivíduo exerce na organização, resultando demarcações entre docentes e funcionários. Paralelamente, atribui-se uma importância considerável à categoria académica, sendo notória a separação entre os indivíduos doutorados e os não doutorados:

"Sim. Sim porque é uma organização hierarquizada, com várias categorias académicas. Acho que isso é muito vincado, o ser-se doutorado ou não e todo o poder que institucionalmente ou não se arroga." (Entrevista n.º38, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

As posses materiais, os títulos nobiliárquicos ou o "berço" contribuem, ainda que de um modo ténue, para alguma estratificação social:

"Mas há pessoas muito mais ricas porque têm famílias ricas e, portanto, têm rendimentos adicionais de aplicações que herdaram..., há de tudo. Sei de alguns casos, mas não é porque as pessoas o mostrem ou façam questão de o indicar." (Entrevista n.º10, Escola de Engenharia)

Embora as distinções de classe possam, portanto, estar implícitas, os seus actores tendem a conferir-lhes uma importância reduzida. Paralelamente, os indivíduos estrangeiros, igualmente sujeitos a esta questão, mencionaram, para além da distinção com base na categoria académica, dois novos critérios. Em primeiro lugar, a ocupação ou não de cargos de gestão:

"Sim, de alguma maneira sim, claro. Há diferenças de estatuto. Quem está no poder tem verdadeiramente poder porque está nos júris e assim, e há pessoas que obviamente sentem receios e medos por causa disso. Acredito que sim." (Entrevista C, Escola de Economia e Gestão)

Por fim, este último grupo de inquiridos faz alusão ao critério da antiguidade ou idade da pessoa:

"Sim, as pessoas mais velhas na casa são as que têm mais categoria. Aqui os catedráticos são os que estão há mais tempo na casa e têm mais poder, claramente, mas não tanto como noutras universidades." (Entrevista D, Escola de Ciências)

De destacar a não referência, inclusive por parte dos indivíduos estrangeiros, do critério da nacionalidade, o qual, aparentemente, não constitui uma barreira social nesta academia. Por outro lado, dois inquiridos estrangeiros afirmam desconhecer qualquer distinção de classes ao nível da sua faculdade.

### 6.3.5. Os grupos informais

Quanto aos critérios que conduzem ao desenvolvimento de grupos informais em cada Escola/Instituto, os indivíduos deste estudo indicam, sobretudo, as afinidades profissionais traduzidas no desenvolvimento de trabalhos colectivos, como revela o quadro 20.

GRUPOS INFORMAIS	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Amizade/empatia						
Conhecimentos anteriores						
Ocupação de tempos livres						
Idade						
Género						
Origem (nacional ou local)						
Categoria académica						
Antiguidade na organização						1
Presença física na organização/ convívio ao almoço ou lanche						
Afinidades profissionais/empenho no desenvolvimento de trabalho colectivo						
Interesses políticos						

**Quadro 20 - Critérios que presidem à criação de grupos informais, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Outro critério largamente mencionado refere-se aos interesses políticos, ou seja, as pessoas tendem a estabelecer relações próximas com os pares que, segundo crêem, prenunciam vantagens, no curto ou longo prazo. Eis um testemunho a esse respeito:

"(...) Há também redes informais mas onde é visível algum interesse mútuo. Portanto, as pessoas têm interesses mútuos e, portanto, estabelecem pontes, estabelecem contactos, estabelecem trocas de informações, trocas de favores, etc." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

Destaque, ainda, para o critério da amizade ou empatia, largamente mencionado. Paralelamente, embora pouco aludidos, chama-se a atenção para o critério da origem nacional ou local e para a tendência das pessoas se associarem aos indivíduos que já conheciam de experiências anteriores. Segue-se uma referência a este último aspecto:

"Com base em conhecimentos anteriores, portanto, pessoas que já se conheciam, que foram colegas da Universidade, ou porque têm outras afinidades... Digamos, estes dois motivos, ou porque já se conheciam da sua vida escolar ou porque têm afinidades, muitas vezes familiares." (Entrevista n.º13, Escola de Engenharia)

Convém, também, sublinhar os critérios da idade e da antiguidade na Escola de Ciências; o critério da ocupação dos tempos livres na Escola de Engenharia, no Instituto de Educação e Psicologia e no Instituto de Letras e Ciências Humanas; e o critério da presença física na organização, nomeadamente através de um convívio assíduo nos horários de almoço ou lanche, para os indivíduos da Escola de Ciências e do Instituto de Educação e Psicologia. Paralelamente, apesar de se tratar de um aspecto mencionado uma única vez, não deixa de ser interessante conhecer a opinião de um inquirido do Instituto de Educação e Psicologia que aponta para o critério do género, intimamente relacionado com a gestão dos interesses políticos e com a igualdade de oportunidades e que, no fundo, evidencia a importância do estabelecimento de redes informais no local de trabalho:

"No caso dos homens, eu acho que estamos numa organização muito marcada pelo masculino e isso nota-se muito nos grupos informais que se formam nos corredores e que depois conversam sobre as questões do Instituto. E eu vim uma vez a aperceber-me que, porquê os homens? Porque os homens são os que tendem a ficar aqui até mais tarde. Eu lembro-me que, quando entrei, eu era das poucas mulheres que ficava aqui até tarde. E via que havia muitos homens que se encontravam nos corredores e nos gabinetes na conversa porque chegam a casa e têm o jantar na mesa, não é? Portanto, esse grupo informal dos que se reuniam depois das 6 horas eram, ao mesmo tempo, os que estavam nos lugares de decisão, de poder. E depois quando se colocavam em causa questões, como por exemplo reestruturações de cursos, depois havia sempre quem dizia 'Ah! Nós já falamos no outro dia sobre isso', referindo-se, portanto, ao tal grupo de homens. E isso deu origem, e, aliás,

mantém-se, que estejam nos lugares de direcção sempre as mesmas pessoas, ou seja, os tais homens." (Entrevista n.º26, Instituto de Educação e Psicologia)

Em contrapartida, o critério mais frequentemente mencionado pelos docentes estrangeiros que colaboraram neste estudo foi o da amizade ou empatia. De realçar, também neste conjunto de inquiridos, a alusão às afinidades profissionais e aos interesses políticos como base para a criação de grupos informais. Por fim, chama-se a atenção para o facto, notoriamente positivo ao nível da igualdade de oportunidades, deste grupo de inquiridos omitir os critérios "origem nacional " ou "conhecimentos anteriores" para o estabelecimento de redes informais em contexto organizacional.

No que concerne ao grau de abertura dos grupos informais à entrada de novos elementos, vários inquiridos, membros sobretudo da Escola de Engenharia e do Instituto de Letras e Ciências Humanas, garantem uma elevada receptividade. Porém, os restantes indivíduos sugerem que a abertura das *networks* a novos elementos depende fortemente do tipo de grupo. Os grupos constituídos por indivíduos mais antigos tendem a isolar-se. Já no que respeita aos grupos formados por interesses políticos, o grau de abertura varia consoante a pessoa que pretenda integrar esse grupo e os benefícios ou desvantagens daí resultantes:

"Bem, dentro das pessoas mais antigas, as redes principais são redes de interesses, são coligações políticas no sentido de comportamento organizacional e, tal como em todas as coligações, são abertas a novos membros desde que haja interesse mútuo." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

### 6.3.6. Os colaboradores mal integrados

Apenas uma meia dúzia de inquiridos, nomeadamente pertencentes ao Instituto de Letras e Ciências Humanas, afirma ignorar casos de colaboradores com quaisquer indícios de dificuldades de integração. Os restantes indivíduos confirmam situações de colaboradores menos bem integrados, alguns dos quais, inclusive, vieram a abandonar a organização. Veja-se no quadro 21 os motivos, conhecidos ou suspeitos, para os casos de colaboradores com assinaláveis dificuldades de integração.

DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Nacional inadaptado/isolado		✍✍	✍✍			✍✍
Estrangeiro inadaptado/isolado	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	
Personalidade reservada	✍✍					
Conflitos pessoais	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	
Desagrado face a área de investigação	✍✍	✍✍		✍✍	✍✍	
Falta de vocação auto-reconhecida			✍✍		✍✍	
Mau desempenho	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	
Falta de ética profissional	✍✍					
Desagrado face ao funcionamento da organização	✍✍					
Doença psíquica	✍✍					

**Quadro 21 - Motivos da não integração ou da difícil integração de alguns colaboradores, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

As situações de não integração mais frequentemente apontadas, na maior parte das faculdades em análise (excluem-se o Instituto de Educação e Psicologia e o Instituto de Letras e Ciências Humanas), referem-se a estrangeiros inadaptados ou isolados. Eis algumas indicações nesse sentido:

"Houve uma situação de uma pessoa que não se conseguiu integrar cá. Era uma tal, acho que se chamava [...], e que era italiana, e que nunca se conseguiu integrar. Eu lembro-me, naquela altura, do grupo com quem ela supostamente tinha que conviver mais, contar os



esforços que faziam para que ela, portanto, trabalhasse em conjunto, para saírem juntos, e ela nunca aceitava. Portanto, eu julgo que foi uma auto-exclusão. Ela nunca conseguiu perceber a forma como nós vivemos." (Entrevista n.º4, Escola de Economia e Gestão)

"O caso mais gritante, por questões sociais, é verdade. Esse foi o caso mais evidente. Uma pessoa que veio de fora e que não se integrou socialmente. De fora de Portugal. E, portanto, não se sentiu bem integrado na sociedade, neste caso, vimarenense, e voltou para o país de origem." (Entrevista n.º16, Escola de Engenharia)

"Também já tivemos um problema com um senhor venezuelano. O que aconteceu é que quando chegava a Junho, ele ia-se embora, não ia aos exames, portanto havia este tipo de situação. (...) No departamento e nos esquemas da universidade, ele não se conseguiu integrar." (Entrevista n.º18, Escola de Ciências)

De notar, porém, que sendo o Instituto de Letras e Ciências Humanas a faculdade da Universidade do Minho que emprega um número superior de académicos de outras nacionalidades, não deixa de ser curioso o facto de nenhum respondente desse instituto expor situações de estrangeiros menos bem integrados. Veja-se o seguinte comentário:

"Os docentes estrangeiros que vêm como leitores, apesar da situação ser precária, isto é, de três em três anos se o departamento não os quiser mais eles têm que se ir embora... Mas, normalmente, temos gostado do seu trabalho e muitos deles até têm acabado por casar cá, por construir a sua vida aqui, sinal de que se adaptaram bem." (Entrevista n.º34, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Outro motivo largamente mencionado prende-se com o desenvolvimento de conflitos pessoais, nomeadamente com o orientador do indivíduo ou responsável pelo seu grupo disciplinar, e que foram, frequentemente, despoletados por desacordos referentes a projectos de investigação:

"Ao facto do responsável pelo grupo lhe ter criado mau ambiente. A pessoa em causa tinha uma nota de licenciatura muito alta e, portanto, após a parte curricular do mestrado ia passar directamente para o doutoramento, e já tinha quase o trabalho acabado mas como se aborreceu com o orientador, foi-se embora. O orientador criou muitos problemas, muitos

atritos, coisas muito desagradáveis. Ele era uma pessoa com uma mente um bocado retorcida, parece-me ser aquele tipo de pessoa que tem medo que os outros sejam muito bons, que o coloquem na sombra." (Entrevista n.º25, Instituto de Educação e Psicologia)

"Houve mais casos, vários casos. Casos também de pessoas que foram contratadas para dar uma determinada área e depois, a certa altura, a instituição não foi capaz de perceber que essas pessoas que estavam a dar aulas naquela área, queriam fazer investigação nessa área, e, praticamente, as obrigaram a fazer investigação noutra área, levando a que as pessoas tivessem que fazer uma mudança no rumo das suas vidas. Não foi por culpa da pessoa, foi a própria instituição que não conseguiu ver que estava errada, porque forçou comportamentos." (Entrevista n.º4, Escola de Economia e Gestão)

Alguns indivíduos, nomeadamente da Escola de Ciências, justificam situações de não integração por óbvia falta de competência ou mau desempenho do visado. Uma chamada de atenção, ainda, para casos de nacionais inadaptados ou isolados, normalmente vindos de pontos distantes do país. Aliás, vários inquiridos explicam que, em seu entender, muitos académicos, nacionais ou estrangeiros, revelaram dificuldades de integração suscitadas pela distância forçada de familiares e amigos. Os seguintes relatos exemplificam, precisamente, esta condicionante:

"(...) Por outro lado, temos cá pessoas de outras nacionalidades que estão cá e que estão bem, que estão integradas, mas isso também deve depender muito das condições de vida dessas pessoas para além do que se passa aqui na Escola. (...) Quer dizer, uma coisa é vir alguém de outra nacionalidade que está familiar e emocionalmente estabilizado em Braga, ou que é casado com alguém da Escola, ou que vive em Braga e tem família em Braga. Isso será um caso. Um caso diferente é o caso desta senhora que eu lhe falei à pouco e que era o caso de uma senhora que veio sozinha e que estava sozinha em termos de família e, portanto, é difícil dizer que ela não se integrou, porque não sei dizer se ela não se integrou na Escola ou não se integrou na cidade, ou não se integrou em Portugal, ou seja o que for. Portanto, são casos diferentes." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

"Houve um caso de um estrangeiro que esteve cá e que se foi embora. Mas isso não teve nada a ver connosco. Ele foi embora porque tinha família no estrangeiro e teve dificuldades em se manter longe dela." (Entrevista n.º22, Escola de Ciências)

Os dados evidenciam, portanto, acentuadas dificuldades de integração por parte de académicos de outras origens culturais, nomeadamente indivíduos estrangeiros ou, mesmo, de pontos distantes do país. Esta constatação não poderá deixar, portanto, de levantar algumas suspeitas quanto à ausência de uma eficaz gestão da diversidade da força de trabalho na generalidade das unidades orgânicas da Universidade do Minho.

#### **6.4. As Práticas**

Neste ponto procura-se desvendar algumas das práticas de gestão de recursos humanos desenvolvidas em cada faculdade, nomeadamente os factores que tendem a valorizar um candidato a um cargo de docente/investigador num processo de selecção, as práticas de socialização/integração dos novos membros e, por fim, os critérios que determinam a progressão na carreira académica.

##### **6.4.1. O processo de selecção**

Relativamente aos factores que tendem a valorizar um candidato a um cargo de docente/investigador num processo de selecção, os inquiridos desta amostra apresentaram um rol considerável de aspectos. Dada esta dispersão, verificada igualmente no seio da maior parte das faculdades em análise, parece legítimo assumir uma certa falta de consenso

ou definição institucional sobre esta matéria. Através da leitura do quadro 22 é possível avaliar estas considerações.

CRITÉRIOS DE SELECÇÃO	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Vocação para a carreira	✓✓	✓✓		✓✓		
Nota licenciatura/ currículo científico	✓✓			✓✓	✓✓	✓✓
Qualidades pedagógicas	✓✓			✓✓		✓✓
Capacidade/potencial de trabalho	✓✓			✓✓	✓✓	
Experiência na área	✓✓				✓✓	✓✓
Inexperiência noutras actividades		✓✓	✓✓			
Dedicação absoluta	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓		
Ambição/vontade de trabalhar					✓✓	✓✓
Confiança nas próprias capacidades		✓✓			✓✓	✓✓
Facilidade de comunicação	✓✓	✓✓	✓✓			✓✓
Capacidade de trabalho em equipa			✓✓			
Correspondência com a predefinição de candidato ideal	✓✓	✓✓				
Candidato já conhecido	✓✓		✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Adesão aos valores da organização	✓✓		✓✓	✓✓	✓✓	
Valor do respeito mútuo						✓✓
Honestidade seriedade		✓✓				✓✓
Pessoa com um ar "normal"		✓✓				
Empatia no decurso da entrevista	✓✓					
Personalidade equilibrada						✓✓
Pessoa de relacionamento fácil	✓✓			✓✓	✓✓	✓✓
Indivíduos com uma vida pessoal estável <sup>11</sup>	✓✓				✓✓	
Idade						✓✓

**Quadro 22 - Factores que valorizam um candidato a um cargo de docente ou investigador num processo de selecção, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

O factor mais frequentemente mencionado é a nota da licenciatura e/ou o currículo científico, aspecto sobretudo referido pelos inquiridos da Escola de Ciências, do Instituto de Educação e Psicologia e do Instituto de Letras e Ciências Humanas. Paralelamente, e segundo a opinião de uma dezena de inquiridos, algumas faculdades tendem a valorizar

<sup>11</sup> Inclui viver perto de Braga

candidatos já conhecidos, critério especialmente notório no Instituto de Educação e Psicologia, no Instituto de Estudos da Criança, na Escola de Engenharia e na Escola de Ciências. Eis um comentário a esse respeito:

"Há uma preocupação muito grande de que a pessoa que vem se encaixe bem na investigação científica que se faz cá. (...) Também é importante que a pessoa que vem se encaixe bem no ambiente do departamento. (...) Ora bem, eu diria, vamos lá ver, encaixar na investigação, vê-se através do currículo, da investigação que já tem feito. Encaixar bem no departamento, aí eu penso que têm vantagem as pessoas que já são conhecidas. Pessoas que foram alunos ou foram monitores cá, ou tiveram algum contrato a termo certo, pessoas que já fizeram investigação cá. Portanto, pessoas que já andaram por cá, essas acabam por ter vantagem." (Entrevista n.º20, Escola de Ciências)

Por sua vez, e segundo o testemunho de alguns inquiridos, nomeadamente pertencentes à Escola de Economia e Gestão, é fundamental que o candidato demonstre uma real vocação para a carreira académica. Tratar-se de uma pessoa de relacionamento "fácil" é, ainda, um aspecto a valorizar num processo de selecção, sobretudo para os membros da Escola de Ciências:

"Obviamente que se se está a escolher uma pessoa de carreira, uma pessoa que, em princípio, vai fazer aqui a sua carreira académica e que vai ficar um bom par de anos, obviamente que se tenta escolher uma pessoa que, à partida, se saiba que não é muito conflituosa, que não é problemática... (...) O ideal é uma pessoa que não levante muitas ondas porque uma pessoa que levanta muitas ondas, não se sabe para onde as ondas vão cair. Portanto, mais vale prevenir." (Entrevista n.º19, Escola de Ciências)

Outros aspectos largamente indicados e que tendem a valorizar os candidatos a cargos de docência e investigação prendem-se com a experiência e com as capacidades de comunicação. Destaque, ainda, para um pequeno número de respondentes que expõe a importância do candidato mostrar uma clara identificação com os valores organizacionais:

"Creio que a conformidade com os valores prevaletentes pode, eventualmente, ser procurada nas entrevistas. (...) Tenho que admitir que é, exactamente, um dos critérios considerados, a

antecipação da possibilidade da conformação com aquilo que é a lógica prevalecente, a definição do objecto, a dinâmica de trabalho pretendida, etc. Ou seja, há um recrutamento por conformidade, penso que sim." (Entrevista n.º31, Instituto de Estudos da Criança)

A Escola de Ciências revela, ainda, um apreço especial por candidatos com aptidões para o exercício de trabalho em equipa. Em contrapartida, um inquirido da Escola de Economia e Gestão revela a importância do candidato apresentar um ar "normal": "E, também, que não seja muito esquisito. Se aparecer com tatuagens, aí a gente já se porá mais de pé atrás". Finalmente, um indivíduo do Instituto de Letras e Ciências Humanas comenta a importância do factor idade:

"É evidente que também temos em conta a idade, há sempre um certo limite. Penso que seja uma prática corrente. Por exemplo, a partir dos 40 anos já temos mais dificuldade em aceitar docentes para cargos de carreira. Valorizamos docentes mais jovens, que possam iniciar mais cedo a sua carreira." (Entrevista n.º34, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Em suma, apesar do aparente predomínio de critérios objectivos e usualmente encarados como imparciais, como o currículo científico e a experiência profissional, surgem outros critérios que poderão dar azo a processos de selecção que indiciam uma flagrante desigualdade de oportunidades. A este nível destacam-se factores como a identificação do indivíduo com os valores da organização, a sua idade, o seu "ar" mais ou menos "normal" e, sobretudo, a valorização dos candidatos já conhecidos.

#### **6.4.2. O processo de socialização e integração dos novos colaboradores**

Um número elevado de inquiridos das várias faculdades em análise confirma a existência de alguns esforços em prol da socialização e integração dos novos colaboradores, embora, em seu entender, se revelem muito aquém do ideal. De facto, a

impressão geral transparece a necessidade de um maior acompanhamento institucional aquando da ingressão de um novo membro. O seguinte parecer ilustra estas ideias:

"Se em termos institucionais damos muito apoio, eu posso falar por aquilo que me aconteceu, não há muito apoio. As pessoas são simpáticas, disponibilizam-se para qualquer coisa. Agora, não há, oficialmente, dizer-se assim: temos isto, temos aquilo, temos estes objectivos, o programa desta disciplina é este, pode consultar isto..., não! Se a pessoa pergunta, não fica sem resposta, mas se não perguntar, ninguém lhe diz nada. Acho que é o tal individualismo que nós temos, talvez em excesso. Não é por mal, porque realmente perguntando há resposta e se as pessoas não sabem dizem para ir falar com tal fulano..., há essa indicação. Mas, propriamente, haver alguém que se responsabilize para se sentar com a pessoa e explicar-lhe as coisas institucionalmente, não há ninguém." (Entrevista n.º35, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Em contrapartida, alguns indivíduos sugerem que, dado o insuficiente apoio organizacional prestado ao novo colaborador, o sucesso da sua integração tende a depender do seu próprio esforço ou da sua natureza, mais ou menos aberta ou fechada, como foi aludido por um entrevistado. De referir, ainda, o parecer de um indivíduo da Escola de Engenharia que esclarece que tratando-se de um processo que tende a estar pouco formalizado e dependente do esforço da própria pessoa, revela-se bastante mais acessível para os indivíduos que já possuem algum conhecimento da organização, como os antigos alunos, e especialmente árduo para os novos colaboradores sem esse vínculo, o que traduz uma notória desigualdade de oportunidades. Por sua vez, a opinião dos docentes estrangeiros que colaboraram neste estudo apresenta-se em sintonia com as impressões obtidas junto dos académicos nacionais, sublinhando, uma vez mais, o pouco empenho da organização no processo de socialização e o esforço do próprio indivíduo como condição fundamental para o sucesso da sua integração:

"Mas eu, quer dizer, tive que ir perguntando: 'o que é isto, o que é aquilo?' Eu não sabia como funcionava isto ou aquilo, mas pergunta aqui e ali. (...) Tem-se que perguntar o que é preciso fazer e o que não é preciso fazer." (Entrevista A, Escola de Ciências)

Apesar deste panorama geral, convém sublinhar a relevância que um departamento da Escola de Ciências e outro do Instituto de Educação e Psicologia atribuem ao processo de socialização e integração dos novos colaboradores, segundo o parecer de dois dos seus membros:

"Bem, *a priori* há uma comissão de integração, de recepção às novas pessoas. (...) E, nesse sentido, decidiu-se formar uma comissão ou um grupo responsável pela integração, pela recepção e pela interligação. Portanto, há, de facto, essa integração. Esse grupo é responsável pela apresentação das pessoas, pela apresentação dos recursos do departamento, explica-lhe o manual do departamento que existe com as regras de funcionamento do departamento... Portanto, há esse cuidado, essa integração." (Entrevista n.º13, Escola de Engenharia)

"No nosso departamento, inclusive, chegamos ao ponto de destacar pessoas para fazer essa integração, para o acompanhar para o gabinete tal, escolhido de forma pensada, e essa pessoa é integrada. Depois, nós temos os nossos rituais, os nossos almoços, jantares, o almoço no final do ano, temos seminários mensais, prática única do departamento, há vários anos, em que nós conseguimos sair do dia-a-dia das aulas para pensar e discutir temas variados, propostos por quem quiser. Há um esforço de integração muito grande. Por exemplo, o assistente estagiário vai dar disciplinas sempre apoiado em alguém mais velho que já deu essa disciplina. No nosso departamento nunca ninguém ficou isolado, sozinho, a ter que se desenrascar." (Entrevista n.º29, Instituto de Educação e Psicologia)

#### **6.4.3. Os critérios para a progressão na carreira**

Relativamente aos critérios que condicionam a progressão na carreira académica, destaca-se, sobretudo, a qualidade e/ou quantidade da produção científica do indivíduo, opinião largamente partilhada pelos membros das várias Escolas/Institutos. Porém, a análise do quadro 23 permite verificar, igualmente, o peso de outros factores, nomeadamente a gestão política das relações, aspecto frequentemente posto em prática através da criação de relações de submissão e bajulação perante membros



hierarquicamente superiores. Este juízo, menos vincado pelos inquiridos do Instituto de Letras e Ciências Humanas do que pelos restantes respondentes, é percepcionado quer como o critério fundamental quer como um critério supletivo, e encontra expressão, a título de exemplo, nos seguintes comentários:

"Gerir politicamente as suas relações, acho que é o critério fundamental. Não hostilizar as pessoas poderosas, lambe-lhes as botas de vez em quando, se for possível. Ser cauteloso nas suas relações, não hostilizar, portanto, esse tipo de pessoas. E, evidentemente, digamos, tendo trabalho feito, também ajuda, mas penso que é secundário, acho eu, é um critério supletivo, portanto, tendo ajuda, mas o fundamental é o outro. Ou seja, se tiver só trabalho mas se gerir mal as suas relações, tem dificuldades em ter o tal sucesso. E há muita gente a ter sucesso e que não fez trabalho, portanto é evidente que o principal critério não é o trabalho." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

"O tal clientelismo que eu falei. Não existe aqui uma cultura sistematizada como eu vi, por exemplo, no Reino Unido ou nos EUA, que garanta que a competência seja um critério que vem antes do clientelismo. A sensação que eu tenho é a de que se dá muito a volta às regras e, portanto, as pessoas acabam por ser promovidas se aceitarem o estado das coisas e se, portanto, seguirem cegamente aqueles que vão decidir a sua ascensão. A tendência das pessoas no meio académico, penso eu, e na maior parte dos casos, é encaixar-se o mais possível no *modus operandi* de quem está em cima. É mais a cultura da obediência, do serventelismo." (Entrevista n.º11, Escola de Engenharia)

"Passar de assistente estagiário para assistente não é difícil, daí para cima as coisas já apertam um bocadinho mais, não é? Tudo isso nos obriga, depois, de certa forma, a assumir determinadas posturas que poderiam não ser as mesmas se a filtragem não fosse tão grande. Isso faz com que haja alinhamentos, digamos assim, que têm, também, um bocado a ver com as estratégias de prosseguir carreira. Convém não arranjar conflitos. Pelo menos, a imagem que se tem em termos gerais é que um conflito com um superior pode ser grave em termos de carreira, não tenho dúvidas nenhuma!" (Entrevista n.º33, Instituto de Estudos da Criança)

CRITÉRIOS DE PROGRESSÃO	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Qualidade e/ou quantidade da produção científica	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍
Desenvolvimento de actividades de gestão	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	
Qualidade da actividade de leccionação	✍✍		✍✍			
Às custas do trabalho dos seus assistentes		✍✍				
Gestão política das relações/ bajulação das hierarquias		✍✍	✍✍		✍✍	✍✍
Mérito próprio supletivo		✍✍				
Comportamento político supletivo	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍		

**Quadro 23 - Critérios que conduzem à progressão na carreira académica, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Quanto à opinião dos docentes estrangeiros sobre os critérios que estão na base da progressão na carreira, destaque para um inquirido que afirma desconhecer tais normas e para dois académicos estrangeiros da Escola de Ciências que acrescentam o critério da antiguidade. Segue-se um comentário ilustrativo deste último aspecto:

"As coisas não funcionam muito bem aqui. Acho que noutros lugares, para progredir na carreira é preciso competência, e penso que aqui, para progredir na carreira, é preciso antiguidade. É essa a impressão que eu tenho pelos concursos que têm decorrido (...) Algumas coisas que têm saído são um bocadinho esquisitas desse ponto de vista." (Entrevista D, Escola de Ciências)

Verificam-se, portanto, critérios que levam em consideração o desempenho do indivíduo, quer ao nível da produção científica, quer no que respeita às actividades de gestão e de docência. Porém, emergem outros factores que indiciam alguma subjectividade no modo como se processam as promoções na organização em análise, e que poderão ser especialmente penalizantes para os indivíduos de diferentes origens culturais, menos propensos a compreender e a tirar partido dos mecanismos de apadrinhamento e troca de favores.

## **7. A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E A GESTÃO DA DIVERSIDADE**

Este capítulo visa avaliar em que medida as diferentes faculdades em análise procuram salvaguardar a igualdade de oportunidades de todos os seus colaboradores, independentemente dos seus perfis de identidade, mediante uma eficaz gestão da sua diversidade. Questionando-se a existência de mecanismos discriminatórios e preconceitos face as minorias, pretende-se, no fundo, averiguar de que modo os membros de cada Escola/Instituto tendem a encarar a colaboração com pares de grupos minoritários: como algo a evitar, a tolerar, ou a valorizar e de que se pode tirar partido?

### **7.1. As Minorias e as Iniciativas em Prol da Diversidade**

Na Escola de Ciências colaboram indivíduos de diferentes nacionalidades de origem, de raça não branca e com religiões distintas da católica. Em contrapartida, um par de inquiridos presume a existência de homossexuais, embora acrescentem tratar-se de um assunto que, por norma, não é debatido. Aliás, a posição geral dos respondentes desta Escola, perante esta questão, pode ser perfeitamente exemplificada através do comentário: "Não sei quais são as preferências sexuais dos meus colegas, é um tipo de situação que a mim não me interessa. (...) A orientação sexual não entra, sequer, em discussão".

Na Escola de Economia e Gestão trabalham académicos de outras nacionalidades de origem e com religiões distintas da católica. Os respondentes desta Escola não se recordam de indivíduos de raça não branca em processos de selecção. Por outro lado, alguns dos seus inquiridos admitem conhecer ou, pelo menos, suspeitar da existência de homossexuais,

como explica o seguinte académico: "Assumido acho que não, comentado acho que sim. Pelo menos, existe a suspeita. Acho que as pessoas fazem esse comentário, mais informalmente".

Em contrapartida, na Escola de Engenharia há registo de colaboradores de nacionalidade de origem não portuguesa, de raça não branca e com religiões distintas da católica. Todos os inquiridos afirmam desconhecer a existência de homossexuais.

Já no Instituto de Educação e Psicologia encontram-se académicos de outras nacionalidades, de raça não branca, com religiões distintas da católica, e verificam-se suspeitas quanto a homossexuais. Um dos seus inquiridos refere a existência de um docente com uma pequena deficiência motora.

No Instituto de Estudos da Criança não se conhecem colaboradores estrangeiros. Em contrapartida, há académicos de raça não branca e dois inquiridos mencionam suspeitas quanto a homossexuais. Relativamente aos vários indivíduos com religiões distintas da católica neste Instituto, chama-se a atenção para o seguinte testemunho que traduz uma posição de elevada aceitação perante a diversidade de opções religiosas:

"Há, de facto, colegas que fazem parte de uma religião cristã não católica e que mantêm uma atitude assertiva em relação a isso. Têm uma intervenção muito activa nesse domínio, sobretudo em actividades associadas, de natureza musical, e que são claramente aceites, respeitados." (Entrevista n.º31, Instituto de Estudos da Criança)

No Instituto de Letras e Ciências Humanas colaboram vários académicos estrangeiros, alguns indivíduos de raça não branca, e não católicos. Relativamente à orientação sexual, apenas um inquirido evidencia suspeitas quanto à presença de homossexuais. Uma chamada de atenção final para a inexistência de académicos com limitações físicas na generalidade das faculdades em análise (exclui-se o Instituto de Educação e Psicologia), aspecto explicado pela ausência de candidatos a cargos de docência ou investigação com esse perfil, segundo justificação de vários inquiridos.

Paralelamente, de acordo com o testemunho dos inquiridos da generalidade das faculdades em estudo (exclui-se o Instituto de Letras e Ciências Humanas), não existe qualquer política, formal ou informal, positiva ou negativa, relativa à contratação ou promoção de indivíduos pertencentes a grupos minoritários:

"Eu diria que não há nada. Não dizemos que vamos contratar este ou aquele indivíduo só porque é de uma minoria, mas também não é por ser de uma minoria que também não se contrata." (Entrevista n.º12, Escola de Engenharia)

Convém sublinhar, no entanto, que três inquiridos estrangeiros da Escola de Ciências acreditam que vigora uma inequívoca preferência por docentes de nacionalidade portuguesa, sendo os estrangeiros encarados como um recurso:

"Por exemplo, neste momento nós precisamos de gente no departamento. Fazem falta professores. Os portugueses não concorreram mas concorreram muitos estrangeiros e, por isso, contratam os estrangeiros, apenas porque nenhum português teve interesse. (...) Ocorre-me esta ideia porque, pelo menos, não têm dificuldades de língua. Aqui é mais para dar aulas, não é para fazer investigação." (Entrevista A, Escola de Ciências)

Em contrapartida, o Instituto de Letras e Ciências Humanas, dada a especificidade do seu objecto de estudo, tende a valorizar candidatos para cargos de docência, e especificamente para lugares de leitor, cuja língua mãe é o inglês, o francês ou o alemão: "há uma preferência por docentes falantes nativos". De notar que esta última apreciação é confirmada pelos docentes estrangeiros do Instituto de Letras e Ciências Humanas que participaram neste estudo. Veja-se, a título de exemplo, a seguinte indicação:

"Sim, porque justamente eu consegui este lugar de leitora porque sou de um país cuja língua é o Francês. Outra colega minha, que é portuguesa mas que fez os seus estudos em França, é bilingue, conseguiu apenas o lugar de monitora. E nós temos o mesmo diploma e a mesma nota, mas fui eu que entrei como leitora e ela como monitora." (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Relativamente à existência de quaisquer iniciativas em prol da diversidade nas diferentes Escolas/Institutos, apenas uma meia dezena de inquiridos, dispersos por várias faculdades, comentam uma certa orientação informal, normalmente ténue, para diversificar o pessoal docente em termos do seu *background* cultural. Eis algumas indicações:

"E é uma coisa que pelo menos no nosso departamento tem existido e que é a preocupação de diversificar, de procurar pessoas de outras culturas, mesmo dentro de Portugal, procurar pessoas de outras culturas científicas, valoriza-se muito. (...) O problema é que nós não temos condições de trabalho suficientemente boas para tentar cativar os estrangeiros a virem para aqui, aí teríamos que negociar o salário, as condições de trabalho, o laboratório que a pessoa iria ter. Portanto, há um conjunto de benefícios que nós não podemos oferecer. Podendo, acho que teríamos maior diversidade." (Entrevista n.º22, Escola de Ciências)

"Há uma coisa que eu lhe quero dizer e que é importante, é que nós temos tido sempre professores de outras nacionalidades, sobretudo nos mestrados, em curta duração, seminários, colóquios... Tem havido a preocupação em, efectivamente, fazer intercâmbio com professores quer europeus, quer americanos, quer brasileiros, que têm muito assiduamente e activamente participado em sessões, seminários de curta duração, sobretudo nos nossos mestrados." (Entrevista n.º31, Instituto de Estudos da Criança)

## **7.2. Os Apoios Especiais Concedidos aos Pares de Outras Nacionalidades**

No que respeita a esta questão, colocada junto dos inquiridos das faculdades que empregam académicos estrangeiros, apenas um terço dos indivíduos confirma a existência de apoios especiais concedidos a pares de outras nacionalidades aquando do seu ingresso na Universidade do Minho. Veja-se a opinião crítica de um membro da Escola de Ciências:

"Muito pelo contrário. Lá está, se não fosse o próprio esforço da pessoa, eu estou convencida que nem a instituição nem o departamento fariam muito para a integrar, a não ser que essa pessoa lhes interessasse muito. Imagine que essa pessoa vem de uma Universidade qualquer, que traz uma técnica fantástica, que é preciso ter, e, portanto, que há um interesse muito

grande nessa pessoa. Então, aí de certeza que haveria um grande esforço porque há um interesse do departamento em integrá-la porque o departamento espera tirar proveito dessa pessoa a curto prazo. Agora, se simplesmente é um estrangeiro que responde a um concurso em igualdade com os outros e que se conclui que tem mais potencialidades e que acaba por integrar o departamento, tem que haver um esforço da parte dele e não vejo que o departamento fosse investir muito nessa integração." (Entrevista n.º24, Escola de Ciências)

Através da leitura do quadro 24 é possível verificar que tipo de apoios tendem a ser especificamente prestados aos docentes estrangeiros.

APOIOS AOS PARES ESTRANGEIROS	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Maior condescendência perante os seus erros	✍✍	✍✍			(não se aplica)	
Ajuda na aprendizagem da língua	✍✍	✍✍	✍✍			✍✍✍
Ajuda na procura de alojamento			✍✍			✍✍✍
Ajuda na escolha de escola para os filhos			✍✍			
Ajuda na compreensão/ resolução de questões burocráticas			✍✍			
Informações sobre a cultura portuguesa			✍✍			✍✍✍
Atribuição de aulas mais fáceis/práticas	✍✍					
Convite para integração de grupos de lazer	✍✍					

**Quadro 24 - Apoios especiais concedidos aos pares de outras nacionalidades aquando do seu ingresso na Universidade do Minho, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Segundo os inquiridos deste estudo, os estrangeiros que vêm ocupar cargos de docência na Universidade do Minho encontram, sobretudo, apoios ao nível da aprendizagem da língua portuguesa:

"Uma delas veio e nem sequer sabia uma palavra de português, depois foi-lhe aconselhado que frequentasse um curso, e inscreveu-se no curso. Penso que o departamento não lhe pagou o curso de português mas, pelo menos, encaminhou-o e aconselhou-o. Houve um apoio nesse sentido." (Entrevista n.º14, Escola de Engenharia)

Na Escola de Engenharia, faculdade que aparenta desenvolver esforços assinaláveis em prol da integração dos colaboradores estrangeiros, destacam-se, ainda, apoios

concedidos ao nível da procura de alojamento, da escolha de estabelecimentos de ensino para os seus filhos, da compreensão e resolução de burocracias inerentes à administração pública portuguesa, e da prestação de informações sobre a cultura nacional. Eis um comentário exemplificativo:

"Digamos, pela dificuldade de integração, pela dificuldade da língua, há uma maior ajuda, por parte até dessas pessoas que integram a tal comissão de integração. Procura-se ajudar na procura de casa, na resolução de problemas burocráticos... (...) Portanto, pelo facto de serem estrangeiros, há um conjunto de situações que têm que ser tratadas e procura-se ajudar essas pessoas a minimizar o seu impacto." (Entrevista n.º13, Escola de Engenharia)

Também o Instituto de Letras e Ciências Humanas tende a fornecer informações respeitantes à cultura nacional e a prestar auxílio ao nível da procura de alojamento:

"Às vezes chegam e não têm apartamento e procuramos ajudá-los nesse sentido. (...) Procuramos, realmente, ajudá-los a adaptar-se aqui ao departamento e ao próprio país. Mantendo, obviamente, a sua liberdade e independência, mas mostrando que nós estamos aqui para ajudá-los se necessário." (Entrevista n.º34, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Já as faculdades de Ciências e de Economia e Gestão assumem-se mais condescendentes face aos erros iniciais que os académicos estrangeiros tendem a cometer. Na Escola de Ciências, um inquirido refere, também, a tendência para serem atribuídas aulas consideradas mais fáceis, sobretudo práticas, aos docentes estrangeiros recém-chegados, enquanto um outro menciona os convites que lhes são endereçados a fim de integrarem os grupos de lazer existentes. Eis o comentário deste último: "Temos, por exemplo, um grupo de *karting* e um grupo de futebol. Isso é, até, uma maneira de integrar os mais novos, até de outras nacionalidades".

Por outro lado, cerca de metade dos indivíduos que participaram neste estudo explica que não daria qualquer conselho, a título pessoal, a um académico pertencente a um grupo



minoritário que ingressasse na sua faculdade. O quadro 25 enumera o conjunto de conselhos potencialmente prestados aos pares de grupos de identidade minoritários, segundo a opinião dos restantes inquiridos.

CONSELHOS ÀS MINORIAS	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Cautela nas relações pessoais		✍✍	✍✍			
Cautela nas suas actuações		✍✍	✍✍			
Ser honesto/verdadeiro		✍✍		✍✍		✍✍
Mostrar-se/revelar-se (não se esconder)						✍✍
Empenho na sua integração	✍✍	✍✍	✍✍		✍✍	
Empenho na aprendizagem da língua portuguesa			✍✍			
Empenho no conhecimento da cultura portuguesa			✍✍			
Empenho na compreensão da AP portuguesa/universidade			✍✍			
Empenho em inteirar-se dos problemas da Escola	✍✍					
Discrição na opção sexual (no caso de homossexual/bissexual)	✍✍			✍✍	✍✍	✍✍

**Quadro 25 - Conselhos concedidos a título pessoal aos pares pertencentes a grupos de identidade minoritários aquando do seu ingresso na Universidade do Minho, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

O conselho mais frequentemente mencionado pelos inquiridos desta amostra, dirigido aos pares de grupos minoritários, recai no desenvolvimento de um empenho e esforço consideráveis ao nível da integração na faculdade. Convém, ainda, destacar uma série de outros conselhos, menos frequentemente aludidos, e que vão, de certo modo, ao encontro de uma melhor integração por parte desses indivíduos. São eles o empenhamento na aprendizagem da língua, da cultura e da administração pública portuguesas, e a diligência em conhecer os problemas da organização. Em seguida, destaca-se a recomendação da discrição da opção sexual, no caso de um homossexual ou bissexual, emergindo, portanto, uma posição de pouca tolerância perante este grupo de identidade minoritário. O comentário que se segue é representativo:

"Quer dizer, ao nível da questão da orientação sexual, se calhar não diria para esconder, mas para ser discreto, para ser mais discreto, por causa dos problemas que pode vir a ter. Se calhar, sobretudo ao nível do relacionamento com os alunos." (Entrevista n.º26, Instituto de Educação e Psicologia)

Por sua vez, alguns inquiridos da Escola de Economia e Gestão e um membro da Escola de Engenharia sugerem uma especial cautela ao nível das relações pessoais e, uma vez mais, certas pressões para o conformismo e harmonização comportamental. Os seguintes excertos exemplificam este ponto de vista:

"Portanto, para ser cauteloso na gestão política da sua actividade aqui, na sua interacção, não hostilizar, procurar não hostilizar excessivamente certos grupos poderosos, etc. No fundo, acho que daria esse conselho a qualquer pessoa. (...) Mas, claro, porque elas são mais frágeis à partida e estão em piores condições de se defenderem, qualquer deslize é apontado." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

"Eu diria que fosse sempre muito discreto e muito cauteloso na forma como manifesta os seus pontos de vista em relação às alterações do estado das coisas. Regra n.º1: não prejudicar; regra n.º2: fazer-se de coitadinho e não dizer 'eu estou aqui, sou capaz e faço!', isso, claramente, não! (...) Ter cuidado, sobretudo, se não tiver o mínimo de apadrinhamento." (Entrevista n.º11, Escola de Engenharia)

Em contrapartida, um pequeno número de indivíduos (membros da Escola de Economia e Gestão, do Instituto de Educação e Psicologia e do Instituto de Letras e Ciências Humanas) refere a importância do novo recurso humano, membro ou não de algum grupo minoritário, revelar honestidade nas suas opiniões e posições:

"Sim, uma coisa que é muito importante é a pessoa definir bem aquilo que quer e comportar-se de acordo com o que pretende, ser muito honesta. Acima de tudo isso. Não se deixar influenciar por algumas posições, a pessoa definir por ela aquilo que quer fazer. Mas dava esse conselho a qualquer pessoa." (Entrevista n.º25, Instituto de Educação e Psicologia)

### **7.3. As Práticas Organizacionais Discriminatórias**

Na opinião de vários participantes deste estudo, não existe qualquer prática organizacional na sua faculdade que possa ser discriminatória em relação a algum grupo de identidade:

"Eu acho que não existe nenhum tipo de discriminação. Acho que os direitos de todos esses grupos minoritários estão perfeitamente salvaguardados, e aqui não há nenhum tipo de regulamento interno que faça qualquer tipo de discriminação, pelo menos tanto quanto eu sei." (Entrevista n.º4, Escola de Economia e Gestão)

Os restantes indivíduos assinalam, sobretudo, a incapacidade da arquitectura do *campus* universitário, e respectivos edifícios, responderem às necessidades de pessoas com limitações físicas, nomeadamente ao nível motor, revelando, pois, notórias desigualdades de oportunidades a esse nível. Eis algumas indicações nesse sentido:

"Este Instituto não está preparado para receber pessoas com deficiências físicas, nem elevadores tem. Já vi alunos com cadeiras de rodas que foram trazidos ao colo por colegas até aqui acima [3º piso] para falarem com os professores." (Entrevista n.º26, Instituto de Educação e Psicologia)

"Há aí um professor que teve um acidente e que anda de canadianas e nota-se agora, mais ou menos de uma forma evidente, que o departamento não está preparado para o receber. Tem sentido dificuldades em se deslocar. Tem acesso ao elevador mas por vezes o elevador não funciona ou funciona mal, não é muito fiável. E mesmo lá fora há muitas escadas e nem sempre há rampas. Penso que o *campus* não contemplou essas pessoas quando foi criado, embora esteja, agora, a tentar adequar-se, de certa forma, a essas pessoas. Estou-me a lembrar, por exemplo, da cantina que é um edifício recente e que já tem rampas e elevadores." (Entrevista n.º38, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Por sua vez, quando questionados directamente sobre a probabilidade dos docentes estrangeiros experimentarem dificuldades acrescidas no que concerne ao alcance de objectivos pessoais, tais como a apresentação de um projecto, a nomeação de um júri, o estabelecimento de alianças com pares ou a abertura de vagas para concursos, apenas uma meia dezena de inquiridos sugere práticas discriminatórias a esse nível. De igual modo, admitem que num processo de selecção e em caso de empate entre um nacional e um estrangeiro, a escolha mais provável recairia no candidato nacional. Repare-se em alguns comentários:

"Em relação às pessoas de outros *backgrounds* culturais, o nosso funcionamento em termos administrativos é dificilmente entendível para um português de educação superior, o que não será para uma pessoa que veio de uma cultura diferente? Portanto, é óbvio que essas pessoas são penalizadas por não saberem tirar partido dos procedimentos administrativos, por não saberem tirar partido dos mecanismos de luta política que fazem recurso a esses mecanismos. Portanto, é óbvio que é discriminatório, nesse sentido é discriminatório, porque é óbvio que esses mecanismos foram desenhados a pensar numa sociedade homogénea." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

"Sim, acho que possa ser sentido. Porque em toda esta nossa procura de alguma isenção e alguma correcção de princípios e actuações, não me custaria a aceitar que se acabasse por manifestar alguma discriminação, nomeadamente nas promoções para lugares de carreira, posições que são, de alguma forma, definitivas, ou, pelo menos, duradouras. Não seria, para mim, uma grande surpresa se tal viesse a acontecer. Para tentar amenizar as coisas, podemos dizer: 'O.k.!, em situação de empate acabaria por se escolher a pessoa que é de cá e não a pessoa que veio de fora'. Agora, claro que estas coisas de empate são muito subjectivas porque os empates fazem-se, não é?" (Entrevista n.º9, Escola de Engenharia)

"Com um estrangeiro é sempre mais complicado. Se as pessoas questionam muito as coisas e se não se conformam com a forma como as coisas são, poderão deixar de ser bem vindas. Eu não quero dizer que haja discriminação, mas não me posso esquecer de que quando entrei alguém me mostrava a hierarquia e dizia: 'está aqui este estrangeiro mas, sabe como é, com um estrangeiro é sempre mais difícil'. E isso veio da chefia, pelo que acho que já diz alguma coisa. (...) Quando se passa às vias de facto, eu acho que o ser estrangeiro e o isolamento da

pessoa... aí é que eu acho que existe discriminação, porque um estrangeiro vem de fora e, portanto, não tem aqui nenhuma afinidade. Como nós funcionamos segunda a tal afinidade afectiva, clientelismo, e não com base no desempenho, essa pessoa está numa grande desvantagem, não é? (...) Eu, sinceramente, acho que a nacionalidade não é a razão. A razão é o não haver nenhum tipo de ligação à pessoa. Portanto, a pessoa vem e se não há nada, nada... não foi aluno aqui, não foi docente aqui, não foi monitor aqui, não há aqui nada... o tal *inbreeding* da comunidade ir buscar os seus, não é? Então, essa pessoa terá mais dificuldades, essa é a minha opinião." (Entrevista n.º11, Escola de Engenharia)

Em contrapartida, a opinião dos restantes inquiridos aponta para condições de igualdade de oportunidades, nomeadamente em termos de progressão na carreira académica:

"Não, é igual. O que conta é o currículo e o currículo tanto pode ser construído aqui como noutra parte do mundo. Chegando aqui com um bom currículo e, portanto, tendo cumprido o número de anos de serviço necessário para atingir a categoria, por exemplo, de professor associado ou catedrático, não terão quaisquer problemas adicionais por comparação aos outros." (Entrevista n.º4, Escola de Economia e Gestão)

Por sua vez, dos estrangeiros que participaram neste estudo, cerca de metade nega a hipótese de práticas organizacionais discriminatórias dirigidas a colaboradores do seu grupo de identidade. Os restantes referem claros mecanismos discriminatórios, nomeadamente quanto à progressão na carreira e à ocupação de cargos de gestão:

"(...) Quanto aos cargos de gestão, não me parece nada fácil um estrangeiro aceder a eles. Não, de certeza absoluta que não. Porque, se calhar, é mais uma questão subjectiva das pessoas que votam. As pessoas sentem-se mais confortáveis em votar nos nacionais, com quem se identificam mais." (Entrevista B, Escola de Ciências)

O pouco esforço que a comunidade académica emprega em prol da completa participação nos processos de gestão e tomada de decisão por parte dos indivíduos estrangeiros é evidente através do mecanismo subtil da língua:

"Sim. Bem, nas reuniões de departamento as pessoas falam em português e no primeiro ano que eu estava aqui eu não conhecia nada da língua. Eu agora já percebo um pouco de português. (...) Eles falavam todos em português e a reunião decorria em português. Eu não percebia nada do que eles diziam. Nesse sentido, eu sentia-me discriminada porque, lá está, se eles são todos professores de francês, se trabalham numa escola de francês, porque é que não falavam em francês?" (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Finalmente, um indivíduo explica que uma total igualdade de oportunidades gera assimetrias dada a posição de desvantagem inicial com que os estrangeiros iniciam a sua actividade numa academia portuguesa:

"A integração de um estrangeiro é igual à de um português, para o bem e para o mal. Para o mal porque a experiência de algumas pessoas tem sido má. (...) Porque não é assim tão simples chegar, não conhecer muito da língua, não conhecer a dinâmica da universidade portuguesa, e ter de lidar logo no primeiro dia com uma aula de seiscentas pessoas portuguesas. É um bocado intimidante. É a total igualdade, não se dificulta mas também não se facilita a integração de um estrangeiro por comparação com um português. (...) Agora, do ponto de vista de recursos humanos, podia-se pensar em dar mais um tempo de aclimação, ou deixar os estrangeiros dar as aulas mais simples (...) Podia, ao início, haver um maior tempo de adaptação, não só em termos de língua mas também de adaptação ao modo de ensino, aos métodos de avaliação, ao modo como são os alunos, muito sérios e passivos ou muito dinâmicos... Há sempre um choque cultural." (Entrevista D, Escola de Ciências)

Relativamente aos indivíduos que participaram neste estudo e que possuem as particularidades de praticar a religião evangélica e a religião ortodoxa, e de ser mestiço e oriental, convém sublinhar que todos negaram quaisquer experiências discriminatórias em resultado das suas singularidades. Por fim, um indivíduo do Instituto de Educação e Psicologia refere práticas de óbvia discriminação em termos de género. Este aspecto, embora não contemplado neste estudo, pode, contudo, ser pertinente na medida em que poderá estender-se a outros grupos com menor influência no contexto português.

#### **7.4. Os Preconceitos**

A posição geral dos inquiridos deste estudo traduz a inexistência de preconceitos por parte dos seus pares face académicos de grupos de identidade minoritários, ou, pelo menos, a sua não manifestação. Veja-se, a título de exemplo, algumas opiniões neste sentido:

"O que acontece é que muita gente fez o mestrado lá fora e essas pessoas tendem a vir com uma mente mais aberta em relação a alguns costumes. Tendem a ser mais abertas porque já viram outras culturas." (Entrevista n.º25, Instituto de Educação e Psicologia)

"As pessoas podem ser bastante preconceituosas mas não o manifestam aqui. A cultura deste ambiente intelectual é uma cultura que penaliza fortemente a manifestação de preconceitos, condena qualquer tema com base em preconceitos e em pré-juízos, sem analisar previamente de espírito aberto." (Entrevista n.º29, Instituto de Educação e Psicologia)

Contudo, vários inquiridos crêem na existência de preconceitos referentes a indivíduos de raça não branca, a homossexuais e a académicos de nacionalidades específicas. Eis algumas dessas impressões:

"No caso de raças, nós temos um colega que é negro e eu já ouvi comentários muito negativos em relação a ele. Ainda na semana passada me chateei com uma pessoa porque acho que não se fala assim de ninguém, nem a brincar, 'porque é negro e....'. (...) Uma vez aconteceu um problema qualquer por causa do conteúdo de uma disciplina de mestrado e então o comentário de um colega foi: 'estou cheio de aturar pretos!'. Portanto, achei um comentário muito violento. Sei que há algumas pessoas aqui que são, de facto, preconceituosas em relação à raça." (Entrevista n.º26, Instituto de Educação e Psicologia)

"Penso que há pessoas preconceituosas. Não tenho a absoluta certeza de que a pertença a uma outra raça ou a outra área de proveniência geográfica seja necessariamente considerada por toda a gente como indiferente à competência académica. Penso que poderá prevalecer uma certa atitude etnocêntrica de que do Brasil, de África, da Ásia, não vêm professores de

elevada competência científica. Penso que uma concepção, enfim, de facto, etnocêntrica, relativamente à prevalência da ciência nos países do hemisfério norte, da Europa e dos EUA, faz ainda parte dos preconceitos de uma parte da comunidade académica e admito que há aqui colegas que pensam desse modo." (Entrevista n.º31, Instituto de Estudos da Criança)

Especificamente em relação a homossexuais, a posição predominante defende a sua aceitação apenas mediante a ocultação de tal orientação sexual e afectiva, optando estes, no fundo, por se confundir com os heterossexuais: "Eu diria que se fosse uma pessoa homossexual com um comportamento igual ao de uma pessoa heterossexual, sem usar isso como um rótulo diferenciador, digamos que assim não teria problemas" (Entrevista n.º13, Escola de Engenharia). Destaque, também, para um inquirido do Instituto de Educação e Psicologia que menciona a existência de preconceitos perante indivíduos que mantêm uma relação de facto, e para dois inquiridos (um da Escola de Ciências e outro do Instituto de Educação e Psicologia) que explicam a evidência de preconceitos relativamente a colaboradores partidários de certas filiações políticas. Quanto a este último ponto, veja-se os seguintes comentários:

"Uma questão que não colocou, mas que é uma questão que também acaba por limitar, de algum modo, a entrada de outras pessoas, é a sua orientação política, tem importância. Quero dizer que se no júri estiverem pessoas que são mais conservadoras, se souberem que um candidato tem umas perspectivas políticas diferentes e assumidas, um comunista, por exemplo, estou convencido que será um candidato a evitar." (Entrevista n.º19, Escola de Ciências)

"Outra questão que se coloca aqui é a filiação política da pessoa. Eu, inclusive, fui convidada para integrar uma lista à câmara municipal por uma partido muito minoritário e fui perguntar a pessoas amigas aqui do departamento qual a sua opinião e elas disseram logo 'olha, vê lá se isso não te prejudica a carreira, se isso não te irá criar problemas no Instituto'. (...) A questão da orientação política é muito importante. Eu sinto que as pessoas são arredadas de algumas coisas porque têm uma filiação partidária que não é o tradicional, dos partidos maioritários. As pessoas são muito rotuladas por isso. E já vi colegas, com alguma pena minha porque



pensava que eram pessoas com mais estrutura, escusarem-se de coisas como não ir a um jantar porque estão lá muitas pessoas de uma determinada orientação e, portanto, pode ser perigoso, podem ser conotadas." (Entrevista n.º26, Instituto de Educação e Psicologia)

De referir, ainda, que dois indivíduos do Instituto de Estudos da Criança sugerem eventuais preconceitos em relação a pares com deficiências físicas, opinião sustentada por comportamentos concretos perante alunos com esse atributo:

"Nós, por acaso, temos duas alunas com deficiências físicas. Com uma, em particular, houve aí alguns problemas em ela ser aceite. Em termos dos professores foi uma complicação porque eles achavam que ela, depois, não teria condições para exercer a profissão. Era uma aluna com uma deficiência na audição, não era completamente surda. Alguns docentes manifestaram-se mesmo contra, aí houve uma divisão clara entre nós. Nós também temos aqui um curso ligado às necessidades educativas especiais e, portanto, houve um grupo que apoiou fortemente a sua integração, mas algumas pessoas foram mesmo contra essa aluna, mesmo pesado." (Entrevista n.º32, Instituto de Estudos da Criança)

Por fim, um indivíduo da Escola de Ciências comenta a ocorrência de preconceitos relativos a pessoas com religiões distintas da católica:

"Mas essas pessoas têm, às vezes, um discurso que é diferente. Por exemplo, quando lhes nasce um filho ou quando têm um acontecimento muito importante, são capazes de escreverem umas mensagens muito bonitas e muito à medida das religiões deles, e às vezes isso não é muito bem entendido pela colectividade. Quer dizer, acham aquilo ridículo ou não partilham daquela alegria que foi posta, por exemplo, na maneira de anunciar o nascimento de um novo filho. Isso aconteceu muito recentemente. E as atitudes que essas pessoas de outras religiões tomaram quando nasceu um novo filho, como distribuir rosas por toda a gente ou mandar *mails* lindíssimos, isso foi ridicularizado, foi motivo de cochichos." (Entrevista n.º24, Escola de Ciências)

Ao nível dos respondentes estrangeiros, apenas um indivíduo reconhece preconceitos dirigidos aos membros do seu grupo de identidade:

"Há pessoas nacionais que pura e simplesmente não têm sensibilidade para perceber que o estrangeiro pode ter uma outra opinião, uma outra visão sobre determinado assunto, não é? E

então bloqueiam logo, não é? Fica uma situação muito aborrecida." (Entrevista B, Escola de Ciências)

Por outro lado, não deixa de ser curioso conhecer a opinião de um docente estrangeiro do Instituto de Letras e Ciências Humanas que traduz uma ideia claramente antagónica à vinculada pelo indivíduo anterior:

"Não, quase que podia dizer que é o contrário. É quase como dizer que, como sou francesa, sou mais qualificada do que eles para ensinar o francês. E tenho muitos colegas portugueses que vêm cá tirar dúvidas em relação a traduções, ou vêm colocar questões sobre a cultura francesa." (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Relativamente ao exercício de humor racista, sexista, xenófobo ou tendo como alvo os homossexuais, a grande parte dos inquiridos deste estudo nega a sua ocorrência, aspecto que contribui positivamente para um ambiente de trabalho mais inclusivo e apoiante.

## **7.5. Os Contributos e os Problemas Associados à Presença de Colaboradores de Outras Nacionalidades de Origem**

Apenas meia dúzia de indivíduos, membros da Escola de Economia e Gestão e da Escola de Engenharia, advogam que a presença de académicos estrangeiros não implica, necessariamente, contributos especiais para a sua faculdade. Em contrapartida, os restantes académicos nacionais reconhecem importantes vantagens decorrentes dessa colaboração, as quais se encontram sintetizados no quadro 26.

CONTRIBUTOS DOS PARES ESTRANGEIROS	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Contactos profissionais ( <i>networking</i> )		✓✓✓	✓✓✓			
Perspectivas/mentalidades diferentes	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Experiências distintas	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Actuações distintas	✓✓✓		✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	
Conhecimentos e formação académica diferentes	✓✓✓	✓✓✓		✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Outros valores culturais	✓✓✓			✓✓✓		✓✓✓
Enriquecimento para a sociedade		✓✓✓	✓✓✓			

**Quadro 26 - Contributos especiais resultantes da colaboração com pares de outras nacionalidades de origem, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Do conjunto de eventuais contributos inerentes à colaboração com pares de outras nacionalidades e origens culturais, os participantes neste estudo destacam, sobretudo, o desenvolvimento de actuações distintas em resultado de experiências e perspectivas ou mentalidades também diversas:

"Podem, porque vêm de outras culturas, podem trazer sempre coisas novas, acho que sim. Experiências, conhecimentos, maneiras de estar, pessoas que trabalharam até, muitas vezes, noutras universidades... Eu acho que sim, trazem sempre. Uma pessoa que vem de fora, de outro país, e que nos traga, por exemplo, informação sobre outras maneiras de trabalhar na Universidade, pode até mudar alguma coisa no nosso funcionamento e isso é sempre enriquecedor." (Entrevista n.º29, Instituto de Educação e Psicologia)

Uma formação académica diferente e os benefícios associados, nomeadamente a garantia de outros conhecimentos, constitui outra vantagem frequentemente mencionada. Uma chamada de atenção, também, para o enriquecimento cultural inerente ao relacionamento com académicos de além fronteiras, vantajoso para a própria sociedade local ou nacional, como alegam alguns respondentes. Eis um comentário a esse respeito:

"A diversidade é importante para o enriquecimento de qualquer sociedade. Há-de reparar que as sociedades mais evoluídas são aquelas que mais abertas estiveram à diversidade, em que há uma grande diversidade de culturas. O facto de se tratar de uma sociedade mais fechada faz com que a própria mentalidade das pessoas seja mais conservadora, mais retrógrada. Portanto, há é um enriquecimento e, entendo eu, sem perda nem prejuízo da identidade do próprio país, não é?" (Entrevista n.º2, Escola de Economia e Gestão)

Finalmente, convém sublinhar que apenas dois indivíduos da Escola de Economia e Gestão e um membro da Escola de Engenharia referem os contactos profissionais oferecidos pelos membros de outras comunidades científicas, nomeadamente de outros países, fundamentais ao desenvolvimento de *networkings* internacionais:

"Esse tipo de pessoas pode dar contributos muito positivos e a Escola pode ganhar muito com isso. Até porque depois há um vínculo que se cria com o local de onde essa pessoa veio. Essas pessoas podem fazer uma ponte entre essas outras instituições e a Escola, criando laços com essas instituições. Isso acaba por ter aqui um impacto bastante positivo em termos de trabalho." (Entrevista n.º6, Escola de Economia e Gestão)

Em contrapartida, de acordo com a opinião de um pequeno número de respondentes nacionais, a colaboração com pares de outras nacionalidades não acarreta, obrigatoriamente, problemas para a sua Escola ou Instituto. Porém, os restantes inquiridos sugerem que a sua presença pode, de facto, trazer alguns inconvenientes, como o quadro 27 indica.

PROBLEMAS DOS PARES ESTRANGEIROS	EC	EEG	EENG	IEP	IEC	ILCH
Choque cultural	✍✍			✍✍	✍✍	
Ocorrência de mal entendidos			✍✍			
Desenvolvimento de comportamentos menos adequados						✍✍
Desconhecimento da língua portuguesa	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍	✍✍
Dificuldades na compreensão do funcionamento da universidade/AP	✍✍	✍✍				✍✍
Dificuldades no relacionamento com os alunos	✍✍	✍✍				
Formação académica duvidosa/desconhecida			✍✍			
Integração morosa	✍✍				✍✍	
Instabilidade organizacional	✍✍		✍✍			✍✍
Incerteza quanto à sua permanência	✍✍					
Isolamento familiar	✍✍			✍✍		

**Quadro 27 - Problemas especiais derivados da presença de pares de outras nacionalidades de origem, por Escola/Instituto, segundo opinião dos docentes nacionais**

Um número considerável de inquiridos de várias faculdades sublinha o *handicap* da língua. Tal problema, sobretudo exposto pelos docentes da Escola de Ciências, tem implicações ao nível do relacionamento com os alunos e da qualidade das aulas:

"Posso-lhe dar o seguinte exemplo: aqui no departamento existem duas senhoras asiáticas que são excelentes pessoas tanto do ponto de vista profissional como humano. Mas veio-se a verificar que as grandes dificuldades de língua que essas senhoras têm vêm-se a traduzir num insucesso escolar enorme para diferentes licenciaturas. Ora, nesse caso, há uma discriminação mas não é pelas senhoras serem asiáticas, é por não saberem falar português. Se viessem para desenvolver um projecto de investigação, isso seria de somenos importância e de certeza que elas seriam acarinhadas." (Entrevista n.º24, Escola de Ciências)

Paralelamente, o choque cultural, inevitável na opinião de alguns respondentes, pode propiciar a ocorrência de mal entendidos e o desenvolvimento de comportamentos menos adequados, assim como tornar a integração do indivíduo estrangeiro na comunidade académica especialmente árdua. De referir, ainda, o problema adstrito à falta de conhecimento exacto sobre a formação académica do par estrangeiro, como expõe um inquirido da Escola de Engenharia:

"Têm é um problema, normalmente, que é a questão da linguagem e da formação académica. (...) Em Portugal a gente sabe se, por exemplo, vem uma pessoa da Universidade do Porto, a gente sabe o que ela vale, se tem um 15 ou um 16, sabe o que aquilo vale. (...) Agora, uma pessoa vem da China, tem lá um A, B ou C, o que é que isso significa? Muitas vezes o que acontece, para ultrapassar isso, é contratar pessoas já doutoradas porque aí, pronto, os doutoramentos já são mais universais." (Entrevista n.º14, Escola de Engenharia)

Por fim, importa chamar a atenção para alguns inquiridos da Escola de Ciências que comentam o problema do isolamento familiar normalmente associado aos pares estrangeiros, e que representa uma fonte de incerteza ao nível da permanência do indivíduo na organização: "O problema é se ele tiver família longe. Será uma pessoa que, como é

lógico, terá necessidade de visitar várias vezes a família e, por isso, estará muitas vezes fora. Portanto, isso é extremamente complicado".

## **7.6. A Posição da Faculdade Perante os Colaboradores dos Diferentes Grupos de Identidade Minoritários**

Este ponto visa, no fundo, sintetizar a posição de cada Escola ou Instituto perante os diferentes grupos de minorias contemplados nesta investigação: estrangeiros, indivíduos de raça não branca, indivíduos com religiões distintas da católica, homossexuais ou bissexuais e diminuídos físicos. Para tal, os vários inquiridos foram convidados a seleccionar a expressão que, em seu entender, reflecte com maior rigor essa orientação: "a evitar", "a tolerar", "a valorizar" ou "a tirar partido", termos com uma conotação que varia do francamente negativo ao claramente positivo e estratégico. De notar, porém, que em relação a algumas dimensões vários respondentes preferiram acrescentar uma expressão neutra: "irrelevante" ou "indiferente". Outras expressões espontaneamente mencionadas, embora com menor frequência, são "a homogeneizar" e "a integrar".

Ora, segundo a opinião dos indivíduos deste estudo, a expressão mais frequentemente apontada como a que reflecte de um modo mais preciso a posição da respectiva faculdade face os diferentes grupos minoritários é "irrelevante/indiferente". Aliás, não se verifica qualquer alusão à diversidade nos objectivos estratégicos das várias unidades orgânicas. A generalidade dos inquiridos assume, portanto, que os atributos de identidade são encarados como algo neutro na sua instituição. Excepção feita, porém, aos estrangeiros, grupo de identidade relativamente ao qual um maior número de inquiridos fez

corresponder a expressão "a valorizar" ou "a tirar partido", o que revela o interesse em capitalizar os seus conhecimentos e experiências. Eis alguns excertos de entrevistas exemplificativos destes resultados:

"Suponho que o que se tem visto é uma certa valorização da Escola com a experiência dos estrangeiros, o tirar partido. (...) Claro que no que respeita a essa dimensão é mais difícil raciocinar em termos de valorizações porque, quer dizer, isto não é propriamente uma instituição de solidariedade, é uma instituição de organização e reflexão de saberes e de formação e, portanto, é difícil trazer para aqui um negro só para termos um negro, por exemplo. (...) Quanto às outras minorias, eu penso que não há posição nenhuma, é no sentido da irrelevância da questão " (Entrevista n.º37, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

"Ora bem, eu inclino-me mais para última, de tirar partido dos estrangeiros. Mas não tirar partido no sentido de explorar, tirar partido no sentido de aproveitar aquilo que de bom as pessoas têm e que pode contribuir para a Escola. No fundo, é assim: se a Escola evoluir, todos nós somos beneficiados. Se a Escola tiver uma boa imagem, e a Universidade, em geral, tiver uma boa imagem nacional e internacional, todos os membros da Escola são beneficiados. Portanto, só temos toda a vantagem em tirar partido das pessoas que vêm para cá, das suas potencialidades, e aproveitá-las." (Entrevista n.º14, Escola de Engenharia)

De assinalar, contudo, algumas assimetrias consoante a faculdade em análise. Ao nível do Instituto de Estudos da Criança verifica-se, mesmo, uma clara dispersão das respostas. Por outro lado, alguns inquiridos da Escola de Engenharia referem a irrelevância do atributo nacionalidade, enquanto certos académicos da Escola de Economia e Gestão consideram mais fidedigna a expressão "a tolerar". Quanto aos indivíduos de raça não branca, os membros do Instituto de Estudos da Criança revelam, novamente, pareceres pouco concordantes, enquanto alguns indivíduos da Escola de Economia e Gestão lhes imputam o vocábulo "a tolerar". No que concerne aos praticantes de religiões distintas da católica, a expressão "a tolerar" é uma vez mais atribuída com regularidade na Escola de Economia e Gestão, assim como no Instituto de Estudos da Criança, imperando agora um

maior consenso. Repare-se no comentário tecido por um membro da Escola de Economia e Gestão e que resume, de forma límpida, a postura de mera tolerância perante as minorias:

"Não tenho evidência de que alguém tenha sido excluído ou evitado pelo facto de pertencer a uma minoria ou a outra. Mas também não há preocupação de valorizar e não há preocupação de tirar partido. Eu acho que, enfim, quando aparecem, toleram-se. Acho que é a melhor descrição para o que se passa em relação a essas pessoas. Não é especialmente bem-vinda, mas se vier também não é uma desgraça, é uma situação a contornar. É como um dia de chuva, é chato mas tem que se aguentar." (Entrevista n.º1, Escola de Economia e Gestão)

Ao nível dos homossexuais, destaca-se o facto de se tratar do grupo minoritário que colheu, com maior frequência, a expressão "a evitar", nomeadamente por parte dos inquiridos da Escola de Economia e Gestão, o que denuncia, uma vez mais, uma posição de intolerância perante este grupo de identidade minoritário:

"A questão da orientação sexual nunca se colocou aqui. Agora, se aparecesse uma pessoa que explicitamente o mostrasse, eu acho que aí essa pessoa ficaria prejudicada, que seria 'a evitar'. Se aparece um rapaz ou uma rapariga que, na entrevista, a gente note neles... Acho que uma pessoa que tem uma dada inclinação sexual não tem que fazê-lo notar ao outro, não é preciso." (Entrevista n.º5, Escola de Economia e Gestão)

No que concerne aos diminuídos físicos, regista-se uma clara tendência para a atribuição das expressões "irrelevante" ou "indiferente", embora um pequeno número de inquiridos (da Escola de Ciências e do Instituto de Letras e Ciências Humanas) revele uma postura inédita, a de procurar "integrar", no sentido de promover condições de trabalho adequadas à sua condição. Eis um comentário ilustrativo:

"Acho que se aparecer alguém deficiente físico a concorrer para aqui e com um bom currículo, que não é discriminado por isso. Se, por acaso, tivéssemos um colega de cadeira de rodas, bom, teríamos que considerar, se calhar, algumas transformações a fazer para que ele pudesse andar mais à vontade por aí, em termos de gabinetes e, se calhar, até em termos de mobiliário. Teríamos que considerar uma série de coisas para que a pessoa pudesse estar bem à vontade, para a integrar" (Entrevista n.º35, Instituto de Letras e Ciências Humanas)



De notar, ainda, que um indivíduo da Escola de Ciências apresenta a singularidade de seleccionar a expressão "a homogeneizar" como a que melhor exprime a posição da sua faculdade face as diferentes minorias. Este testemunho confirma, novamente, a existência de ideais de assimilação comportamental na organização académica em estudo:

"A retirar a mais valia que eles têm, a tirar partido, como se tira partido de uma pessoa branca, de nacionalidade portuguesa, heterossexual, católica e sem deficiências físicas. Agora, é óbvio que essas pessoas têm que ter um comportamento igual ao dos outros. Se tiverem em atenção as regras e as normas aqui do departamento, então elas serão tratadas de igual forma. Assim, tudo bem! Agora, se vêm para aqui, por exemplo, pregar alguma religião, isso é que não!" (Entrevista n.º21, Escola de Ciências)

Ao nível dos pareceres dos inquiridos estrangeiros sobre a posição da respectiva faculdade face a indivíduos do seu grupo de identidade, verifica-se uma clara dispersão nas respostas. De facto, enquanto cerca de metade dos respondentes selecciona as expressões "a valorizar" ou "a tirar partido", dois inquiridos, membros da Escola de Ciências, optam pelos termos "a evitar" ou "a tolerar". Já um inquirido da Escola de Ciências prefere uma posição intermédia:

"Acho que é algo neutro. Acho que não se trata de rejeitar mas tão pouco de tirar partido dos conhecimentos que as outras pessoas possam ter. Acho que é como seria com uma pessoa de Évora, assim, nem mais. Não se trata de tirar partido nem nada, pronto, é mais um. Acho que não tiram partido, não. Conversa-se, evidentemente, a nível particular, mas a nível institucional, não. Por exemplo, noutras universidades, noutros lugares, existe o cuidado de perguntar aos estrangeiros sobre outros métodos de ensino ou de investigação, mas aqui não. É como se fosse um português." (Entrevista D, Escola de Ciências)

## **7.7. As Vivências dos Académicos Estrangeiros**

Embora ao longo deste capítulo tenham sido já focadas algumas questões colocadas ao grupo de sete académicos estrangeiros que colaborou neste estudo, este ponto aflora os temas que lhes foram dirigidos em particular, dada a especificidade do seu perfil de identidade. Este subcapítulo subdivide-se, ainda, em dois grupos distintos de questões. O primeiro, denominado "as dificuldades experimentadas pelos académicos estrangeiros", refere-se, precisamente, aos obstáculos percebidos por estes indivíduos no dia-a-dia organizacional, nomeadamente dificuldades de integração e de acesso a um mentor ou orientador e ao apoio dos pares. O segundo conjunto de questões, designado por "a condição de académico estrangeiro", diz respeito às particularidades da sua vivência numa academia portuguesa e salienta, sobretudo, o choque de valores e de comportamentos e a pressão para a sua abdicação em prol da adopção de novos padrões culturais.

### **7.7.1. As dificuldades experimentadas pelos académicos estrangeiros**

Um número considerável de respondentes estrangeiros admite ter experimentado elevadas dificuldades de integração, realçando uma flagrante falta de orientação formal a respeito das regras de funcionamento da universidade. Veja-se os seguintes testemunhos ilustrativos:

"A minha entrada aqui foi um bocado difícil. Primeiro, porque eu não sabia quase nada da língua, e, depois, as regras da universidade portuguesa são completamente diferentes do que eu estava habituada no meu país. Eu acho que uma coisa que posso apontar e que ajudava bastante ao nível dos estrangeiros, como ao nível de quem entra novo, é uma ausência de

qualquer manual escrito, útil. Existe aquele livro mas que tem uma linguagem de direito que ninguém entende muito bem. Depois, existem os regulamentos que também têm uma linguagem legal. Mas não há nada numa linguagem acessível para explicar como é que devemos fazer o nosso trabalho, quais são as regras e quais são os hábitos, e isso faz muita falta. Aliás, já falei nisso no meu departamento mas isso é um trabalho enorme e até agora ninguém está disponível para isso. (..) Porque, portanto, a gente vai aprendendo tudo muito lentamente." (Entrevista C, Escola de Economia e Gestão)

"Sim, bastantes. É verdade que fazemos todos parte da Europa, mas existem muitas coisas diferentes ao nível do funcionamento das universidades entre os países europeus, e, muitas vezes, esquece-se isso. (...) Já cá estou há três anos e sinto que ainda há coisas que eu não entendo muito bem, como as classificações, os sumários, as folhas de presenças... tudo é diferente. E a verdade é que não há ninguém que se ocupe verdadeiramente disso, uma pessoa indicada pela instituição, ou pelo menos um manual que explique o que é importante os estrangeiros saberem, porque eu não sabia nada sobre Portugal nem sobre os portugueses. (...) Não posso dizer que tenha havido um verdadeiro choque cultural porque pertencemos todos à Europa, mas houve muitas coisas que eu aprendi muito tarde." (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Em contrapartida, dois académicos estrangeiros, um membro da Escola de Ciências e outro colaborador do Instituto de Letras e Ciências Humanas, explicam uma facilidade de integração notória, atribuindo esse sucesso ao espírito hospitaleiro dos portugueses e ao apoio familiar com que puderam contar. Por outro lado, apenas dois indivíduos reconhecem terem-lhes sido dedicados apoios especiais aquando do seu ingresso nesta academia, em virtude da sua condição de estrangeiro. Porém, explicam os mesmos inquiridos, esses apoios prenderam-se sempre com a boa vontade de dados colegas, possuindo, portanto, um carácter meramente informal, não institucional.

Relativamente ao acesso a um orientador, o único académico estrangeiro desta amostra que iniciou a sua carreira na Universidade do Minho como assistente, membro da Escola de Ciências, reconhece não ter sentido qualquer dificuldade a este nível,

esclarecendo mesmo que: "Eu tive a possibilidade de escolher o orientador. Tive até várias pessoas interessadas". Porém, aceder a um mentor, possivelmente dado o carácter menos formal desta relação, revela-se mais complicado, em parte devido à postura individualista que tende a caracterizar os académicos portugueses, como expõe o seguinte inquirido:

"As pessoas preferem fechar-se nos seus gabinetes e trabalhar individualmente. E isso para um estrangeiro é muito grave porque ninguém dá indicações, é tudo muito vago. Por um lado, existe muita liberdade, o que é positivo, mas, por outro lado, as pessoas quando chegam, ainda mais se forem estrangeiras, sentem-se desamparadas." (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Em contrapartida, enquanto cerca de metade dos académicos estrangeiros sugere um acesso relativamente limitado ao apoio dos pares, os restantes indivíduos negam dificuldades a esse nível. De sublinhar, ainda, que não se nota qualquer padrão consoante a faculdade a que pertencem estes indivíduos. Paralelamente, embora estes académicos possuam redes informais constituídas por um conjunto heterogéneo de pessoas em termos de nacionalidade, tratando-se, portanto, de um critério que, em princípio, não condiciona as relações pessoais, dois inquiridos relacionam-se, sobretudo, com colegas mais jovens ou hierarquicamente inferiores.

Por outro lado, apenas um indivíduo estrangeiro, membro da Escola de Economia e Gestão, considera fazer uso do seu potencial máximo nesta organização, sublinhando a facilidade experimentada em termos de progressão na carreira e de acesso aos cargos de gestão. Já os restantes inquiridos de outras nacionalidades manifestam fortes limitações a este nível, fruto, em parte, da burocracia, da pouca inovação e do individualismo que, em seu entender, vigoram nesta academia. Eis alguns pareceres neste sentido:

"Penso que ainda poderia dar mais. (...) Digamos que o sistema não incentiva as pessoas a darem o seu melhor, não há esse incentivo. Penso que se valoriza a inércia, a normalidade..."

O bom desempenho não é devidamente recompensado, de certeza que não. (...) Ao nível da investigação, está tudo muito burocratizado, creio que se encontram muitas dificuldades em resultado disso. Existe pouca interdisciplina, pouca coordenação com outras disciplinas, com outras pessoas. (...) Por exemplo, noutras universidades, noutros lugares, existe o cuidado de perguntar aos estrangeiros sobre outros métodos de ensino ou de investigação, mas aqui não." (Entrevista D, Escola de Ciências)

"Porque, justamente, eu creio que é intenção do departamento ter franceses mas depois há muitas coisas que se podia discutir para que os portugueses aprendessem com os franceses, e vice-versa, mas sinto que cada um tem a sua maneira de fazer as coisas e que não altera isso por nada. Penso que podia haver mais intercâmbio. As pessoas fecham-se muito nos seus gabinetes, são muito individualistas, não existe um trabalho de equipa que permita realmente tirar partido dos conhecimentos e das experiências de cada um. (...) Há pessoas que se acomodam muito e que nunca mudam, não inovam, por exemplo, nos seus programas, e isso para um estrangeiro limita muito" (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

### **7.7.2. A condição de académico estrangeiro**

Enquanto dois inquiridos estrangeiros aclaram jamais terem detectado julgamentos da sua pessoa e avaliações do seu trabalho em virtude da sua condição de estrangeiro, não pela sua individualidade, os restantes narram episódios isolados em que tal se tornou evidente, embora não num sentido necessariamente negativo. Repare-se em alguns pontos de vista:

"Sim, a gente nota logo que eu sou chinesa. Alguns já me chamaram 'chinoca' mas eu não ligo, é na brincadeira, eu rio-me. O meu orientador em Coimbra já me chamava 'chinoquinha'. Eu não me sinto ofendida por essa maneira de me chamarem." (Entrevista A, Escola de Ciências)

"Houve um ou outro aluno que disse que não deviam deixar os estrangeiros dar aulas, e coisas do género. Mas isso foi uma coisa muito rara e espontânea, mas colegas não." (Entrevista C, Escola de Economia e Gestão)

"Se calhar, sou eu que prefiro ser estrangeira porque as pessoas tendem a mostrarem-se mais solícitas quando eu tenho dúvidas por ser estrangeira e também tendem a desculpar mais as coisas que eu não faço mas que deveria fazer. Essa condescendência toda não existe para com os portugueses." (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Por outro lado, vários inquiridos estrangeiros comentam situações de abdicação de certos comportamentos e pressões, institucionais ou não, para a adopção de outras atitudes e modos de acção. Em contrapartida, chama-se a atenção para o indivíduo estrangeiro da Escola de Economia e Gestão que revela uma vivência completamente oposta:

"Não, não. Acho que sou mesmo eu assim como quando estava no meu país. Aliás, acho que, de alguma maneira, o facto de ser estrangeira aqui faz com que me sinta mais liberta, não sinto tanta pressão para obedecer às regras porque, se calhar, as pessoas toleram mais um estrangeiro do que um português que é 'diferente'. Se calhar, eu aqui até me sinto mais verdadeira. Acho que é o contrário, se calhar o meu comportamento era mais restringido lá do que cá." (Entrevista C, Escola de Economia e Gestão)

Quanto ao domínio dos comportamentos abdicados, os vários académicos estrangeiros referiram aspectos relacionados com a dinâmica das aulas e da actividade de investigação, mas, igualmente, pontos que dizem respeito às relações profissionais e informais. Nomeadamente, dois inquiridos mencionaram a falta de frontalidade na emissão das opiniões e o pouco cultivo que é conferido ao convívio informal entre os colegas. Eis duas referências a estes últimos itens:

"Sim, sim, sem dúvida. Abdicar de ser frontal e directa. Na Alemanha, as pessoas chateiam-se mesmo quando há qualquer coisa que não funciona, dizem-no directamente, o assunto é discutido, é muito mais directo. E aqui as pessoas não podem ser directas porque senão têm logo as relações estragadas, o.k.? O problema é que aqui as pessoas não distinguem entre, portanto, o relacionamento profissional e o relacionamento pessoal. Enquanto que na Alemanha podemos ser muito amigos de uma pessoa que no trabalho não é um bom profissional e dizer-lhe claramente... E, portanto, podemos dizer isso à pessoa, chamá-la à atenção mas continuarmos a ser amigos." (Entrevista B, Escola de Ciências)

"E o que eu sinto aqui é que as relações entre os colegas se restringem muito ao campus universitário. As pessoas não convivem muito lá fora, não vão, por exemplo, de férias com os colegas. Aqui as pessoas nunca estão disponíveis para isso, fecham-se muito nas suas famílias ou nos amigos que têm lá fora, e para quem vem para cá sozinha, como eu, isso sente-se muito." (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Por fim, no que concerne aos valores, vários inquiridos estrangeiros relatam situações de ruptura ou choque cultural (o quadro 28 sintetiza o conjunto de valores em confronto). De notar que estes valores apresentam-se frequentemente relacionados com o leque de comportamentos abdicados por estes mesmos indivíduos, sendo, portanto, por vezes difícil traçar a fronteira entre estas duas manifestações culturais.

CHOQUE DE VALORES	EC	EEG	ILCH
Falta de ética/rigor/brilho profissional	✗✗	✗✗	
Descuro das actividades de leccionação	✗✗		
Menor dinamismo/aversão à mudança	✗✗		✗✗
Ausência de distinção entre relações pessoais e relações profissionais	✗✗	✗✗	✗✗
Débil empenho na criação de relações de amizade entre colegas	✗✗		✗✗
Individualismo			✗✗
Falta de pontualidade	✗✗		
Incumprimento de acordos	✗✗		

**Quadro 28 - Indicação dos valores em confronto por parte dos académicos estrangeiros, por Escola/Instituto**

Do conjunto de valores em confronto destacam-se a falta de ética, rigor ou brilho profissional, e a ausência de distinção entre relações pessoais e relações profissionais:

"Acho que aqui há mais tolerância por determinadas atitudes. Passam-se coisas na Universidade que no meu país seriam muito chocantes, ilegais. Já se passaram aqui várias coisas na Escola como plágio, falta de ética profissional, situações dessas. No meu país isso era muito tomado a sério e levado, assim, às últimas consequências. Aqui tem-se uma atitude mais tolerante, deixa-se estar. (...) Aqui as pessoas misturam muito as relações pessoais com as relações profissionais e conhece-se pouca gente que consegue distinguir isso." (Entrevista C, Escola de Economia e Gestão)

Realce, ainda, para aspectos igualmente relacionados com o menor rigor profissional, tais como a falta de pontualidade, o incumprimento de acordos e o descuro das actividades de leccionação. Repare-se no seguinte comentário:

"Acho que há certos valores que se calhar perdem-se um bocadinho, mas outros valores mantêm-se. Por exemplo, a questão da pontualidade, eu diria que, pronto, uma pessoa que vai para um encontro, que vai para um seminário e que está sempre meia hora à espera, pronto, é evidente que passado um tempo também começa a chegar mais tarde, não é? Outras coisas que têm a ver com o trabalho e que é o rigor, cumprir prazos, ser exacto naquilo que se faz, isso nunca abdiquei nem nunca vou abdicar. (...) Há certos aspectos culturais, são aspectos da cultura portuguesa que para nós são muito difíceis de entender. Como por exemplo, combinar uma coisa e não cumprir, o.k.? Assumir uma coisa, dar verbalmente uma garantia e não cumprir, o.k.?" (Entrevista B, Escola de Ciências)

De sublinhar, também, a referência a uma certa aversão à mudança e ao menor dinamismo patente nesta academia:

"Há pessoas que, às vezes, põem dificuldades às pessoas que têm mais dinamismo ou mais capacidades ou que querem fazer mais. Isso tem desmotivado certas pessoas, tanto estrangeiros como nacionais. As pessoas chegam com vontade de fazer muito mas a máquina é muito pesada, não há abertura à mudança, a se fazer as coisas de outra maneira." (Entrevista D, Escola de Ciências)

Já um inquirido estrangeiro do Instituto de Letras e Ciências Humanas sublinha o individualismo patente nas relações profissionais. Por fim, três académicos, membros da Escola de Ciências e do Instituto de Letras e Ciências Humanas, expõem o ténue cultivo das relações de amizade, o que, em seu entender, gera um isolamento difícil de transpor por parte dos colaboradores estrangeiros sem qualquer vínculo com Portugal:

"Por exemplo, lá na China a gente tinha os apartamentos para os professores na Universidade, tinha a escola e os infantários, e éramos todos amigos e estávamos sempre juntos. Aqui não, aqui eu sinto-me muito sozinha porque depois quando vou para casa não tenho lá os amigos. Aqui, as pessoas não saem muito juntas depois do trabalho. (...) Depois, o meu marido está na China, não quer vir para cá. Os meus pais estiveram aqui uns meses



por causa da minha filha que nasceu mas já querem ir embora. (...) Pelo menos, eu agora tenho a TV Cabo e lá em casa é só televisão chinesa." (Entrevista A, Escola de Ciências)

Em suma, apesar do número crescente de académicos de outras nacionalidades de origem que exerce a sua actividade na Universidade do Minho, os participantes estrangeiros deste estudo denunciam níveis de integração algo limitados, quer ao nível estrutural quer informalmente. Paralelamente, apesar da aparente convicção nas virtudes inerentes à colaboração de académicos de outras culturas, os inquiridos nacionais deixam transparecer a ausência de esforços assinaláveis que visem tirar partido desses contributos. Por outro lado, de um modo geral, verificam-se pressões para o conformismo e para a abdicação de certos valores culturais em prol da adopção de outros mais consensuais e dominantes, e que parecem exercer um impacto especialmente notório junto dos docentes de outras nacionalidades.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **8. OS RESULTADOS, AS CONCLUSÕES E AS RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO**

Neste capítulo procede-se à discussão dos resultados do estudo mediante o seu confronto com as questões de partida traçadas inicialmente e com a revisão da literatura pertinente. Paralelamente, são indicadas as conclusões fundamentais deste trabalho de investigação notoriamente exploratório, e que se crê fornecerem algum contributo ao nível da temática da diversidade da força de trabalho nas organizações académicas portuguesas. De seguida, sugerem-se recomendações em prol de uma efectiva igualdade de oportunidades nas instituições universitárias, para que todo o colaborador, independentemente do seu perfil de identidade, beneficie de um ambiente de trabalho receptivo, construtivo e promissor, que promova a maximização do seu potencial e respectivo contributo para a organização. Por fim, são apresentadas as principais limitações deste estudo e sugeridas algumas pistas para futuras investigações.

#### **8.1. Discussão dos Resultados e Apresentação das Conclusões**

Uma questão de partida central a este trabalho interroga se cada Escola ou Instituto de uma mesma organização académica, neste caso a Universidade do Minho, apresenta uma cultura distinta, ou seja, uma subcultura. Ora, a este nível importa conhecer os valores culturais das diferentes faculdades da organização académica em causa e averiguar em que medida estes revelam assimetrias importantes. Antes de mais, destaca-se uma grande

dispersão na enunciação dos valores, não só de escola para escola mas, inclusive, no seio de cada faculdade. Realça-se, porém, o facto dos valores individualismo/colectivismo serem frequentemente aludidos. Assim, enquanto os inquiridos da Escola de Economia e Gestão, do Instituto de Educação e Psicologia e do Instituto de Estudos da Criança reconhecem o desenvolvimento de uma postura essencialmente individualista por parte dos seus pares; na Escola de Engenharia e no Instituto de Letras e Ciências Humanas parece predominar o colectivismo. Paralelamente, enquanto a maior parte dos respondentes da Escola de Ciências, da Escola de Engenharia e do Instituto de Letras e Ciências Humanas apregoa um elevado grau de receptividade à inovação e à mudança; na Escola de Economia e Gestão e no Instituto de Educação e Psicologia tal abertura mostra-se francamente limitada ou fortemente condicionada pelos interesses pessoais dos membros hierarquicamente superiores. Em contrapartida, vigora um considerável consenso sobre a reacção geral perante colaboradores recém-chegados que questionam os valores e objectivos chave da organização, a qual tende a revelar-se claramente negativa.

Já no que concerne às práticas de gestão de recursos humanos desenvolvidas por cada Escola/Instituto, verificam-se, novamente, algumas assimetrias pontuais. Por exemplo, no que respeita aos critérios que tendem a valorizar um candidato a um cargo de docente ou investigador, constata-se uma grande dispersão nas respostas, inclusive ao nível de cada faculdade. Embora desponham factores globalmente considerados determinantes, como a nota da licenciatura ou o currículo científico, emergem, igualmente, critérios mais frequentemente mencionados numa ou outra escola. Em contrapartida, verifica-se, como tendência geral, um débil empenhamento institucional ao nível dos processos de socialização e integração dos novos colaboradores. Excepção feita, porém, a dois departamentos, um da Escola de Ciências e outro do Instituto de Educação e Psicologia, onde um grande cuidado parece recair sobre esta prática. Por fim, relativamente aos

critérios que conduzem à progressão na carreira académica, constata-se alguma concordância, assumindo especial importância a produção científica do indivíduo. Outro critério frequentemente aludido, embora com um peso aparentemente menor no Instituto de Letras e Ciências Humanas, consiste na gestão política das relações interpessoais, nomeadamente através do desenvolvimento de comportamentos de submissão e bajulação perante membros hierarquicamente superiores.

Quanto aos artefactos culturais analisados, verificam-se claras semelhanças entre as várias escolas, quer ao nível da apresentação e arranjo físico dos indivíduos, predominando um estilo informal mas dentro dos limites considerados aceitáveis, quer ao nível da linguagem empregue, igualmente informal mas com algumas reservas. Ainda no que respeita à linguagem, destaca-se, porém, o facto do Instituto de Educação e Psicologia e do Instituto de Estudos da Criança aparentarem um maior formalismo e reverência no tratamento dos membros hierarquicamente superiores. Já no que concerne aos motivos que presidem à nomeação de heróis, vilões e patetas ou bobos, verifica-se uma clara dispersão, não só de escola para escola mas, igualmente, no seio de cada faculdade. É, no entanto, possível aferir alguns vectores comuns neste domínio. Nomeadamente, a qualidade do trabalho científico tende a ser apontada como factor crucial para a designação dos heróis. Já a Escola de Engenharia destaca-se pela importância que confere aos indivíduos fortemente empenhados nas actividades de gestão. No que concerne aos vilões, tendem a ser especialmente depreciados académicos com uma personalidade prepotente, manifestada através do desrespeito pelas opiniões diversas, e que dificultam processos de mudança e de tomada de decisão, sobretudo na Escola de Economia e Gestão e no Instituto de Estudos da Criança. Ao nível dos bobos ou patetas, os inquiridos da Escola de Economia e Gestão, da Escola de Engenharia e do Instituto de Estudos da Criança demonstram maior relutância em atribuir essa designação. Ainda assim, o desenvolvimento de comportamentos

ingénuos, de que a livre expressão das opiniões sem uma prévia ponderação é exemplo, emerge como um dos motivos mais frequentemente referidos para a concessão desse título. No geral verifica-se, portanto, uma certa convergência ao nível dos artefactos culturais das diferentes faculdades da Universidade do Minho. De realçar, no entanto, a parca diversidade de artefactos contemplados neste estudo, pelo que análises mais abrangentes ao nível desta dimensão cultural poderiam, provavelmente, evidenciar assimetrias mais significativas.

Paralelamente, a opinião geral dos indivíduos deste estudo relativamente aos valores organizacionais é a de que estes tendem a ser relativamente comuns, nomeadamente no que concerne ao individualismo, o qual, segundo vários respondentes, assume-se intrínseco à carreira académica e às suas dificuldades, pelo que transversal às escolas e, mesmo, às universidades. De realçar, aliás, que estes dados vêm confirmar a indicação da literatura na área de que os académicos preferem, por norma, o trabalho individual a actividades desenvolvidas numa base colectiva (Becher, 1989; Quinn, O'Neill & Debebe, 1996). Por outro lado, vários inquiridos assumem a sua ignorância quanto aos valores das faculdades vizinhas. Em contrapartida, alguns indivíduos manifestam, claramente, a sua crença na existência de subculturas académicas:

"Entendo que, enfim, não devo ser só eu, naturalmente, que há subculturas e essas subculturas tendem a promover valores diferentes. Mesmo, se reparar bem, eu penso que é possível identificar, na nossa Escola, culturas diferentes de acordo com a área disciplinar. E isso tem a ver, entre outras coisas, com a própria formação das pessoas. Tem a ver, também, com o desenvolvimento que a área tem em termos científicos. E também tem a ver com as oportunidades que cada área oferece." (Entrevista n.º2, Escola de Economia e Gestão)

"A Universidade é um guarda-chuva, é uma designação, com coisas muito diferentes e que nós não conhecemos. (...) Existem subculturas académicas, não só entre as Escolas mas também dentro de cada Escola. Eu penso que na Universidade há muitas maneiras de estar, há muitas subculturas, entendendo subculturas como quadros de valores e de atitudes que,

depois, estão por detrás de estilos de acção, de maneiras de estar completamente diferentes. Quem cá está há mais tempo, facilmente percebe que há muitas maneiras de estar na Universidade, de viver, de pensar." (Entrevista n.º29, Instituto de Educação e Psicologia)

Verifica-se, portanto, em alguma medida, um importante aspecto sublinhado pela literatura ao nível das subculturas, a tendência para os seus membros estarem conscientes da sua identidade particular (Van Maanen & Barley, 1985). De relemburar, ainda, o ponto de vista de Vala & Amâncio (1995), segundo o qual cada subcomunidade académica facilmente se identifica e auto-define com base nas suas visões particulares sobre a ciência. Neste sentido, embora se revele abusivo concluir que os membros das diferentes faculdades da Universidade do Minho reconhecem as especificidades da sua subcultura organizacional, não deixa de ser importante constatar algumas vozes que apontam, precisamente, nesse sentido. Provavelmente, se as várias escolas possuíssem um maior conhecimento entre si, os seus colaboradores estariam mais aptos a sublinhar eventuais disparidades. Por outro lado, este facto parece reforçar as fronteiras entre as diferentes Escolas/Institutos desta instituição académica, predominando visões claramente paroquialistas, e, por conseguinte, fortalecer a convicção da presença de modos distintos de pensar, agir e interpretar a realidade organizacional e o trabalho desenvolvido.

Importa, agora, discutir alguns aspectos da cultura organizacional das várias faculdades da Universidade do Minho, especialmente pertinentes ao nível da Igualdade de Oportunidades e da Gestão da Diversidade. Chama-se, por exemplo, a atenção para o facto de que, como alguns investigadores advogam (*e.g.* Bajdo & Dickson, 2001; Chatman & Flynn, 2001; Goodman, Zammuto & Gifford, 2001), as organizações cujos indivíduos indiciam valores como o colectivismo, o espírito de cooperação e a solidariedade, tais como a Escola de Engenharia e o Instituto de Letras e Ciências Humanas, revelam-se mais

propícias à presença de uma força de trabalho diversa, comparativamente às que sugerem valores como o individualismo, o egoísmo e a competição, como é o caso da Escola de Economia e Gestão, do Instituto de Educação e Psicologia e do Instituto de Estudos da Criança. Constata-se, ainda, um grau de receptividade à inovação relativamente elevado na Escola de Ciências, na Escola de Engenharia e no Instituto Letras e Ciências Humanas, segundo o testemunho dos seus inquiridos. Por outro lado, na Escola de Economia e Gestão e no Instituto de Educação e Psicologia, o grau de abertura às mudanças tende a estar fortemente dependente do seu reflexo nos interesses pessoais dos membros hierarquicamente superiores. De notar, a este respeito, que a literatura defende, como mais adequada a uma força de trabalho diversa, uma cultura organizacional receptiva à mudança e à inovação (*e.g.* Carr-Ruffino, 1996). Paralelamente, parece predominar uma reacção no geral negativa perante os académicos recém-chegados que questionam os objectivos ou valores organizacionais, atitude que poderá, com grande probabilidade, ser encontrada junto dos colaboradores de diferentes *backgrounds* culturais e que possuem outro entendimento sobre as actividades académicas. A reacção negativa perante estes contributos não poderá, portanto, deixar de ser encarada como uma forte barreira à gestão da diversidade e a uma das suas vantagens mais decisivas: a de proporcionar um conjunto mais alargado de ideias e soluções para os problemas (*e.g.* Cox & Blake, 1991; Digh, 1999; Liff, 1999). Paralelamente, apesar de imperar uma comunicação aberta ao nível informal, a comunicação institucional revela-se bastante condicionada, nomeadamente segundo parecer dos membros da Escola de Economia e Gestão e do Instituto de Estudos da Criança. Convém, portanto, lembrar a importância de uma organização descentralizada e participativa como suporte fundamental a uma força de trabalho heterogénea (Goodman, Zammuto & Gifford, 2001), características mais perceptíveis na Escola de Ciências, na Escola de Engenharia e no Instituto de Letras e Ciências Humanas,



segundo a opinião dos seus inquiridos. Destaque, porém, para a débil participação que um académico estrangeiro da Escola de Ciência parece fruir nos órgãos de gestão onde possui assento:

"Faço parte do Conselho Científico, só que eu sinto-me lá um bocado perdida, não conheço bem, não percebo bem. Se alguém manda, eu faço alguma coisa concreta, faço direitinho. Mas se não, não me quero envolver nisso. Não quero responsabilidades, quero fugir disso. Não percebo como é que as coisas funcionam." (Entrevista A, Escola de Ciências)

Quanto a eventuais pressões para o desenvolvimento de comportamentos específicos em situações concretas, a generalidade dos inquiridos nega a sua ocorrência. Porém, alguns académicos, dispersos por várias faculdades, reconhecem a necessidade de alguma cautela na manifestação de posições e opiniões. Evitar comportamentos ditos "pouco normais" poderá assumir idêntica pertinência. Ora, tal poderá colocar em causa a igualdade de oportunidades dos indivíduos de diferentes origens culturais na medida em que estarão, à partida, menos aptos a ajuizar o que poderá ser considerado mais ou menos propício em termos de opiniões e comportamentos. No que respeita ao arranjo físico do indivíduo, embora pareça predominar um estilo relativamente informal, regista-se uma fraca tolerância perante visuais "mais excêntricos", assomando, uma vez mais, uma certa expectativa de homogeneização comportamental compatível com os ideais de assimilação da organização monocultural (Cox, 1991, Carr-Ruffino, 1996). Paralelamente, apesar da preponderância de uma linguagem informal entre os académicos da Universidade do Minho, no Instituto de Educação e Psicologia e no Instituto de Estudos da Criança reclama-se um tratamento de maior reverência face às hierarquias, aspecto que poderá ser dificilmente compreendido pelos indivíduos originários de países onde o grau de distância hierárquica é menor (Hofstede, 1991). Veja-se, a este respeito, o testemunho de um académico estrangeiro do Instituto de Letras e Ciências Humanas:

"Na Alemanha não se é chamada de doutora mesmo quando se é doutora. Eu achei e continuo a achar isso ridículo. Aqui é doutor para cima e para baixo, mesmo quem nem é doutorado. Foi um costume que me custou bastante a habituar." (Entrevista G, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Em contrapartida, realça-se o aspecto positivo, ao nível da gestão da diversidade e da igualdade de oportunidades, da distinção de classes no seio das várias faculdades contempladas cingir-se, praticamente, aos critérios profissionais (Chen & Eastman, 1997; Elmes & Connelley, 1997), emergindo, por exemplo, demarcações entre doutorados e não doutorados. Eventuais assimetrias de cariz social tendem a acolher pouca relevância pelos seus sujeitos. Inclusive, nenhum académico estrangeiro menciona classes com base no atributo nacionalidade do indivíduo, não representando, portanto, à partida, um critério corrente para a estratificação social nesta academia. No que concerne ao desenvolvimento de grupos informais em contexto organizacional, as afinidades profissionais apresentam-se como o critério preponderante. Constatam-se, porém, grupos formados por interesses políticos e alguma tendência para as pessoas se reunirem com indivíduos conhecidos de experiências anteriores. Ora, estes últimos critérios podem representar um forte *handicap* para os docentes provenientes de outros países, conduzindo-os, quiçá, a um sentimento de solidão ou segregação (Gersick, Bartunek & Dutton, 2000). Este aspecto é claramente abordado, a título de exemplo, pelo seguinte indivíduo estrangeiro:

"Já cheguei a dizer aos meus colegas que me sentia muito sozinha e que gostaria de sair e perguntei quem é que queria ir ao cinema ou a um bar ou qualquer coisa, mas as pessoas ou não me respondiam ou diziam que não podiam. Aqui fica tudo muito restrito a um contacto profissional. As pessoas não compreendem a solidão que pode sentir alguém que está fora do seu país, isso é verdade. (Entrevista E, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

De realçar, ainda, embora em menor peso, outros critérios que presidem à criação de grupos informais e que são particulares a cada Escola ou Instituto, reflexo, uma vez mais,

de prováveis subculturas organizacionais. Paralelamente, o grau de abertura a novos elementos por parte dos grupos formados com base em interesses políticos tende a estar fortemente dependente da antevisão das vantagens de tal inclusão. Parece, pois, plausível assumir que os membros de origens culturais distintas, tal como os estrangeiros, serão, em princípio, menos aliciados a integrar essas redes dado o nível hierárquico e a antiguidade inferiores que tendem a deter, logo um menor poder formal. O seu acesso às *networks* e ao poder poderá, deste modo, ficar seriamente comprometido, resultando uma integração quer estrutural quer informal inferior à desejável (Cox, 1991; Gersick, Bartunek & Dutton, 2000). Aliás, registam-se vários casos de colaboradores deficientemente integrados, nomeadamente estrangeiros ou nacionais de pontos distantes do país, e que se viram forçados ao isolamento familiar e de amigos. O Instituto de Letras e Ciências Humanas, que emprega um número considerável de docentes estrangeiros, distingue-se, porém, pela ausência de situações de integração imperfeita desses profissionais, segundo parecer dos seus inquiridos. Destaque, ainda, na origem das integrações difíceis, para o desenvolvimento de conflitos pessoais com o orientador ou responsável pelo grupo ou linha de investigação onde o recém-chegado se insere. Este último aspecto fortalece, de certo modo, a crença na pertinência da gestão política das relações. Por outro lado, o cariz notoriamente informal dos processos de integração e socialização dos novos colaboradores reforça a desigualdade de oportunidades a que os docentes de outras origens culturais se vêm votados. O sucesso de tal processo mostra-se, ainda, fortemente dependente do esforço do próprio recém-chegado, apresentando-se, portanto, como uma tarefa especialmente árdua para indivíduos sem qualquer relação anterior com a organização. Eis o ponto de vista de um inquirido estrangeiro:

"Eu diria que isso partiu muito, também, da minha parte, do meu esforço. No meu país é um bocadinho diferente. Lá, quando aparece um estrangeiro vai toda a gente dar-se a conhecer. Aqui, comigo, não foi bem assim." (Entrevista B, Escola de Ciências)

Ao nível dos processos de selecção em prática nas diferentes faculdades da Universidade do Minho, os critérios objectivos, como a nota de licenciatura e o currículo científico, assumem especial relevância. No entanto, alguns inquiridos (membros do Instituto de Educação e Psicologia, do Instituto de Estudos da Criança, da Escola de Engenharia e da Escola de Ciências) advogam a utilidade da contratação de indivíduos já conhecidos:

"Não vamos ser ingénuos. Hoje em dia, quando se abre uma candidatura para um lugar, à partida a pessoa é conhecida, ou os candidatos são conhecidos, e, portanto, existe já alguma preferência por dado candidato. Esses são factores muito sensíveis e que não são fáceis de medir. (...) Conhecimento, por exemplo, não só o ter estudado aqui, mas o já ter algum tipo de relação, por exemplo, se esteve um ano como convidado, portanto, já existe algum conhecimento, ou se já trabalhou como monitor." (Entrevista n.º16, Escola de Engenharia)

Ora, esta condicionante constitui, claramente, uma fonte de desigualdade de oportunidades para os indivíduos sem qualquer vínculo prévio com a organização, atributo usual dos candidatos estrangeiros. Entretanto, são mencionados outros critérios, mais ou menos adstritos a certas Escolas ou Institutos. Por exemplo, a importância conferida às pessoas consideradas "de relacionamento fácil" e notoriamente identificadas com os valores da organização, traduzem uma certa aversão à incerteza, ao desconhecido, importando, portanto, contratar indivíduos relativamente previsíveis no seu modo de pensar e actuar. Confirma-se, portanto, como a literatura apregoa, que um dos papéis da cultura organizacional passa, precisamente, pela avaliação de quem se enquadra ou não com a organização, pelo que inevitavelmente favorece determinados indivíduos em aspectos como a selecção, a integração nas *networks* e o desenvolvimento de carreiras (Carr-Ruffino, 1996), funcionando, ainda, como um mecanismo de controlo social que encoraja a uniformidade comportamental e a assimilação de valores (Cahoon & Rowney, 1993). Aliás, a progressão na carreira académica, para além de fortemente dependente de aspectos

relativamente objectivos como a produção científica do indivíduo, parece igualmente condicionada pelo estabelecimento, ou não, de relações de mútuo interesse com as hierarquias superiores. Uma vez mais, coloca-se em causa a igualdade de oportunidades dos indivíduos de diferentes origens culturais ao nível da progressão na carreira, na medida em que estes tendem a ser menos aliciados para integrar grupos de poder e para ocupar cargos de gestão. Convém, aqui, reiterar que, em prol de uma eficaz gestão da diversidade e da igualdade de oportunidades, Bajdo & Dickson (2001) apregoam culturas organizacionais onde o desempenho, e não a antiguidade ou os contactos políticos, determina a progressão na carreira.

No seguimento de todas estas considerações, parece, pois, razoável concluir que, de um modo geral, a cultura organizacional da Universidade do Minho tende a revelar-se aquém da ideal ao acolhimento de uma força de trabalho diversa. São, de facto, visíveis ideais de assimilação cultural e de conformismo com os valores reinantes, assim como perceptíveis alguns mecanismos discriminatórios, mais ou menos subtis, que condicionam, portanto, quer a completa integração estrutural quer a integração informal dos vários grupos culturais na organização (Cox & Blake, 1991).

Na Universidade do Minho constata-se, de facto, um longo caminho por percorrer em prol da igualdade de oportunidades e de uma eficaz gestão da diversidade, que promova o usufruto do máximo contributo dos grupos de identidade minoritários, minimizando, ainda, os riscos associados a essa parceria. Esta tendência, mais perceptível em dadas faculdades, é reforçada através das considerações que se seguem.

A generalidade das faculdades em análise emprega indivíduos estrangeiros, de raça não branca, e assumidamente não católicos. A ausência de académicos com limitações físicas prende-se com a falta de candidatos com esse atributo nos processos de selecção.

Em contrapartida, os inquiridos sugerem, apenas, suspeitas quanto à existência de homossexuais, o que poderá indiciar uma cultura organizacional que pressiona o encobrimento de orientações sexuais minoritárias. Aliás, tal é comprovado por alguns respondentes que comentam a possibilidade de recomendarem discrição a eventuais colegas homossexuais, sugerindo, portanto, uma cultura homofóbica (Fletcher & Kaplan, 2000; McLagan & Nel, 1995). Eis o que refere o seguinte académico:

"Ainda não chegamos a uma situação em que os homossexuais são bem aceites, ainda não chegamos, sequer, a uma situação de tolerância. E não me refiro só à Universidade, refiro-me à sociedade portuguesa que não os aceita bem. Possivelmente, aqui um homossexual iria sentir, igualmente, essas reacções. Se calhar, tendo intimidade com essa pessoa, dir-lhe-ia para ser discreta." (Entrevista n.º34, Instituto de Letras e Ciências Humanas)

Na maior parte das Escolas/Institutos em análise, parece excluída qualquer política, positiva ou negativa, em relação à contratação ou promoção de minorias, recusando-se, à partida, qualquer empatia com as políticas norte-americanas de Acção Afirmativa. Excepção feita, contudo, ao Instituto de Letras e Ciências Humanas, o qual, dada a especificidade do objecto de estudo de alguns dos seus departamentos, demonstra uma clara predilecção por docentes estrangeiros para a ocupação de cargos de leitor. Na Escola de Engenharia verificam-se, também, alguns esforços para diversificar o pessoal em termos de *background* cultural. Paralelamente, apoios especiais concedidos aos pares de outras nacionalidades, em prol da sua integração na academia, na localidade e no país, são, uma vez mais, sobretudo notórios na Escola de Engenharia e no Instituto de Letras e Ciências Humanas. As restantes faculdades evidenciam medidas menos vincadas nesse sentido.

A incapacidade da arquitectura do *campus* universitário e dos seus vários edifícios em responder às necessidades de pessoas com limitações físicas, apresenta-se como a prática organizacional discriminatória mais frequentemente aludida. Como a literatura esgrime, trata-se de uma barreira claramente tangível ao desabrochar de todas as

capacidades, ideias e energia de docentes, funcionários ou, mesmo, alunos com essa característica (Miller, 1998). Paralelamente, alguns inquiridos de diferentes faculdades aventuram dificuldades acrescidas para os académicos estrangeiros ao nível do alcance de objectivos pessoais, como a própria progressão na carreira. Sugerem, ainda, como mais provável em caso de embate entre um candidato nacional e um candidato estrangeiro num processo de selecção, a opção pelo indivíduo português. Denotam-se, igualmente, evidências de preconceitos dirigidos a indivíduos de raça não branca, a académicos estrangeiros e a homossexuais. Porém, a opinião dominante contraria a sua expressão através de humor racista, xenófobo ou tendo como alvo os homossexuais.

Um número considerável de inquiridos crê que a presença de pares de outras nacionalidades pode trazer importantes contributos para a organização, nomeadamente o convívio com práticas distintas, resultantes de experiências, perspectivas ou mentalidades, e formações académicas igualmente diversas. São, no entanto, também apontadas várias desvantagens em resultado de tal parceria. A este nível, destacam-se as dificuldades de expressão verbal e o choque cultural, com resultados tão negativos como a ocorrência de mal entendidos e o desenvolvimento de comportamentos menos adequados. Do discurso de alguns participantes deste estudo emergem, portanto, ambições de homogeneização comportamental e assimilação cultural. De referir, ainda, que estes benefícios e inconvenientes são compatíveis com o sugerido pela literatura da área da Gestão da Diversidade (*e.g.* Benibo, 1997; Cox & Blake, 1991). Em contrapartida, segundo a opinião geral dos participantes neste estudo, a posição da sua faculdade em relação aos estrangeiros pode sintetizar-se através das expressões "a tirar partido" ou "a valorizar", ponderando, portanto, a sua presença como uma mais valia. Relativamente aos restantes grupos minoritários, parece vigorar uma postura neutra, de não relevância ou indiferença das suas especificidades para a organização. A expressão "a tolerar" é, ainda, imputada com alguma

frequência aos pares estrangeiros, de raça não branca, ou com religiões distintas da católica. Por outro lado, os homossexuais assomam como o grupo de identidade que mais vezes acolhe a expressão "a evitar", nomeadamente na Escola de Economia e Gestão.

Paralelamente, os académicos estrangeiros que colaboraram neste estudo confirmam elevadas dificuldades de integração dada a flagrante ausência de esforços institucionais nesse sentido. De igual modo, o acesso a um mentor revela-se pouco imediato devido à postura individualista que tende a caracterizar os académicos portugueses. Já ao nível das redes informais, embora a maior parte dos inquiridos estrangeiros aparente um contacto com um grupo heterogéneo de pares, alguns testemunhos indiciam um relacionamento informal restrito aos indivíduos mais jovens ou hierarquicamente inferiores. A este nível, podem-se especular dificuldades acrescidas de progressão na carreira por parte destes académicos que se assumem pouco predispostos para o estabelecimento de relações estreitas com pares que detêm um grande poder de decisão. Vários inquiridos estrangeiros confessam, ainda, a sua incapacidade em utilizar o seu potencial máximo nesta academia, nomeadamente dado o pouco interesse demonstrado pelos pares nacionais em conhecer e capitalizar as suas experiências e entendimentos. O relato de pressões em prol da abdicação de certos comportamentos e valores e da adopção de outros mais consonantes com os padrões culturais vigentes é, ainda, obtido junto destes colaboradores. Confirmam-se, portanto, através destes testemunhos na primeira pessoa, vários mecanismos discriminatórios que colocam em causa a igualdade de oportunidades e que evidenciam a ausência de uma eficaz gestão da diversidade nesta academia. De realçar, porém, que estes resultados não são de todo surpreendentes na medida em os estudos de Machado, Ávila & Da Costa (1995) já confirmavam, por exemplo, desigualdades de oportunidades derivadas da classe social e da naturalidade no contexto académico português.



Voltando um pouco atrás na análise e discussão dos resultados, convém lembrar que uma das questões de partida que preside este estudo prende-se com a possibilidade de divergências no modo como a diversidade no local de trabalho é avaliada, percebida ou gerida, consoante as particularidades culturais de cada faculdade de uma dada instituição académica. De facto, notam-se algumas assimetrias neste domínio consoante a Escola ou Instituto da Universidade do Minho em análise. Por exemplo, o Instituto de Letras e Ciências Humanas parece capitalizar de um modo mais acentuado as vantagens decorrentes da colaboração com pares de outras nacionalidades. Já um departamento da Escola de Ciências, o Instituto de Letras e Ciências Humanas e a Escola de Engenharia, especialmente conscientes das dificuldades de integração que estes indivíduos tendem a experimentar, desenvolvem esforços assinaláveis em prol da eficácia deste processo.

Parece, no entanto, razoável aferir que a generalidade das faculdades da Universidade do Minho em análise caminha para uma organização progressivamente mais plural (Cox, 1991), dado o número crescente de pares de grupos de identidade minoritários que acolhe, embora o seu nível de integração, quer estrutural quer informal, se apresente notoriamente parcial. No global, vigora uma cultura que encoraja, em alguma medida, a conformidade e a adopção de comportamentos passivos, persistindo ideias de assimilação, assim como alguns preconceitos e práticas discriminatórias, por norma, subtis.

Por fim, apresenta-se razoável assumir que a Universidade do Minho apresenta-se pontuada por várias subculturas, embora as suas fronteiras não sejam, segundo os resultados deste estudo, tão óbvias que possibilitem a correspondência entre cada faculdade e uma cultura particular. Em algumas dimensões despontam, de facto, escolas mais parecidas e escolas especialmente dissemelhantes. Em contrapartida, por vezes, dentro da mesma faculdade emergem disparidades consoante o departamento em causa. De realçar,

por outro lado, que as óbvias semelhanças culturais entre as várias Escolas ou Institutos não contrariam, necessariamente, a possibilidade da existência de subculturas. Aliás, como vários autores esgrimem, para que se possa falar de uma cultura organizacional no topo de várias subculturas, terão, necessariamente, que existir valores e práticas comuns que possibilitem algum grau de convergência (Schein, 1992b; Trice & Beyer, 1993; Van Maanen & Barley, 1995). Paralelamente, alguns resultados deste estudo poderão, ainda, como Becher (1989), Ladwig (1996) ou Herguner & Reeves (2000) advogam, referir-se não apenas à cultura da Universidade do Minho como à cultura académica globalmente considerada.

## **8.2. Recomendações para a Gestão**

Os resultados deste estudo apontam para uma cultura organizacional em ambiente académico que, em alguns aspectos consideráveis, revela-se pouco propícia a uma força de trabalho crescentemente diversa. Paralelamente, persistem práticas organizacionais discriminatórias e juízos preconceituosos em relação a grupos de identidade minoritários. Ora, apesar deste trabalho de investigação consistir num estudo de caso e, como tal, impedir a extrapolação dos resultados para outras organizações universitárias, parece, no entanto, pouco abusivo advogar que algumas recomendações, dado o seu cariz genérico, poderão ser alargadas a outros contextos académicos nacionais.

A primeira recomendação deste estudo remete para as óbvias dificuldades de integração a que os recém-chegados em geral, e os indivíduos estrangeiros em particular, são submetidos. Tal deve-se, em larga medida, ao pouco zelo institucional que tende a ser conferido a este processo, cujo sucesso assume-se, aliás, fortemente dependente do esforço

e, quiçá, da própria personalidade, mais ou menos extrovertida, do indivíduo. Como tal, apregoa-se a importância decisiva de processos de integração e socialização formalmente desenhados, mais completos e eficazes. A este nível emerge a sugestão de alguns académicos estrangeiros para a elaboração de uma espécie de manual, em linguagem acessível, composto por informações vitais sobre a Universidade, seu funcionamento e suas regras, sobre a faculdade em causa e, inclusive, referentes à cultura e aos costumes do país e da cidade. Assume idêntica pertinência a eleição de responsáveis, em cada faculdade ou Departamento, pelas práticas de socialização e integração, constituindo-se uma espécie de comissão para esse efeito e que substitua a dependência perante colegas prestativos, mas não formalmente incumbidos de tal missão. A este nível, o Departamento de Biologia, da Escola de Ciências, aparenta desenvolver medidas bastante eficazes, pelo que a realização de uma espécie de seminário, em que os seus responsáveis pudessem partilhar com os colegas de outros departamentos ou faculdades a sua experiência e sucessos nesse processo, poderia ser bastante vantajosa. Paralelamente, dado o óbvio acréscimo de dificuldades iniciais de integração que os académicos de outros *backgrounds* culturais tendem a experimentar, nomeadamente os indivíduos estrangeiros, parece razoável concluir pela necessidade de um apoio adicional. Como exemplo destas preocupações, alguns departamentos da Escola de Engenharia e do Instituto de Letras e Ciências Humanas oferecem auxílio na procura de habitação e de escola para os filhos aos pares estrangeiros ou de pontos distantes do país. Por outro lado, tendo em conta as notórias diferenças de funcionamento das universidades portuguesas, incluindo ao nível da própria dinâmica das aulas, aspecto também relacionado com a cultura do país, parece pertinente proporcionar um acompanhamento inicial mais estreito aos docentes estrangeiros. Um apoio superior ao nível da preparação das aulas e o encorajamento para assistirem a aulas de colegas experientes, são sugestões simples mas que podem trazer frutos imediatos. Em

contrapartida, uma vez que a língua representa um forte *handicap* para os docentes estrangeiros devido ao desconhecimento generalizado que os alunos portugueses possuem do inglês, adverte-se para a utilidade de uma maior divulgação e estímulo para a frequência dos cursos livres de português administrados pelo Departamento de Português do Instituto de Letras e Ciências Humanas. Uma ideia feliz passaria, inclusive, pelo desenvolvimento de conteúdos programáticos especificamente direccionados a esse público. Já o sentimento de solidão e desamparo que os académicos estrangeiros ou, mesmo, de outros pontos do país, tendem a experimentar, nomeadamente quando afastados das respectivas famílias, poderia ser amenizado através do fomento de actividades lúdicas e recreativas. A realização de eventos como jantares de Natal, de fim de ano lectivo, ou numa base mais regular, e com uma clara adesão e incentivo por parte da gestão de topo e, consequentemente, dos seus membros, é sugerida. De realçar, a este nível, os dois grupos de lazer, o grupo de futebol e o grupo de *karting*, que a Escola de Ciências cultiva e que, segundo alguns testemunhos, desempenham um importante papel ao nível da integração informal dos recém-chegados, dado o convite imediato que lhes é endereçado.

Em contrapartida, a igualdade de oportunidades nas instituições académicas, como em qualquer tipo de organização, só poderá constituir um facto mediante a garantia de processos de recrutamento e selecção altamente objectivos. Ao nível da selecção, por exemplo, a óbvia predilecção por candidatos já conhecidos, na Universidade do Minho, cria uma espécie de "reprodução homossocial" (Gilbert, Stead & Ivancevich, 1999) e representa uma flagrante desigualdade de oportunidades para os académicos sem qualquer vínculo prévio. Este fenómeno deverá ser contrariado através de critérios de selecção que se centrem, basicamente ou mesmo em exclusivo, em aspectos objectivos como o currículo científico e a experiência profissional. De igual modo, processos de avaliação de desempenho objectivos e factuais, e que recusam critérios como o desenvolvimento de

comportamentos políticos e os favores pessoais para a progressão na carreira, deverão constituir uma regra, não uma excepção, em qualquer organização que encare a competitividade e a inovação como objectivos de grande vulto.

Por outro lado, tal como muitos estudos na área escudam (*e.g.* Cox, 1991; Weech-Maldonado, Dreachslin & Dansky, 2002), parece pertinente a realização de palestras ou *workshops* ao nível da gestão da diversidade, que sensibilizem as pessoas para as dificuldades e contributos associados aos pares de diferentes origens culturais, e que procurem transmitir o pressuposto da diversidade como uma questão estratégica significativa. De notar que esta indicação assume especial relevância dado o número crescente de académicos de outros países que as universidades portuguesas têm vindo a empregar. Especula-se, por exemplo, que a inserção em massa de académicos provenientes do Leste Europeu poderá, mais cedo ou mais tarde, tornar-se uma realidade. Realça-se, porém, que a eficácia dos programas de formação em questões de diversidade depende fortemente do apoio da gestão de topo e das figuras lendárias (os chamados heróis) de cada faculdade, para que, de facto, as atenções se mobilizem nesse sentido. Aliás, a participação dos próprios alunos e funcionários, também eles uma população cada vez menos homogénea, poderá ser igualmente frutuosa. De notar que, apesar da relativa consciência por parte dos participantes deste estudo sobre os eventuais contributos associados à colaboração com académicos estrangeiros, parece inexistente qualquer estratégia consistente que vise, de facto, capitalizar essas mais valias. Assim, sugere-se a realização de mesas redondas onde os colaboradores recém-chegados seriam convidados a expor as suas experiências de ensino, de investigação ou, inclusive, de gestão noutros contextos académicos. O contraponto desses dados com as práticas, costumes e valores usuais nas universidades portuguesas, ou na instituição em causa, poderia revelar-se, ainda, de grande utilidade. Ao mesmo tempo, criar-se-iam oportunidades para esses colaboradores exporem

as suas dúvidas, dificuldades, necessidades e aspirações, de uma forma aberta e sem receio de eventuais represálias.

Paralelamente, uma vez que mudanças mais profundas exigem uma alteração na própria cultura organizacional, enquanto esqueleto da organização, recomendam-se esforços em prol de uma cultura que incentive e recompense valores como a inovação, a excelência profissional, o trabalho em equipa e a livre expressão de ideias e opiniões. Porém, uma vez que a mudança da cultura organizacional é, por definição, uma tarefa árdua e morosa, inclusive porque muitos aspectos da cultura da Universidade do Minho prendem-se com os valores do país, alterações no seu nível mais superficial, os artefactos, poderão constituir um bom ponto de partida. Aconselha-se, nesse sentido, uma maior tolerância ou, mesmo, apreço perante a diversidade de opiniões, estilos de vida e de trabalho, e arranjo físico dos seus colaboradores, o que, no fundo, contribuiu para uma comunidade académica mais cosmopolita, mais universal. Tornam-se, ainda, indispensáveis medidas que visem adequar a arquitectura dos espaços universitários a pessoas com limitações físicas (White, 1998), nomeadamente através da construção de rampas alternativas às muitas escadas que povoam o *campus* e da instalação de elevadores fiáveis nos seus vários edifícios.

Por fim, convém referir que embora as subculturas em ambiente académico se revelem naturais ao tipo de organização e à actividade que ela desenvolve, não devem, porém, funcionar como pretexto para a criação de fossos entre as várias faculdades ou departamentos que a integram. De facto, o caso da Universidade do Minho ilustra o desconhecimento flagrante que os membros de cada escola tendem a possuir em relação às demais, o que poderá colocar em causa a gestão da organização como um todo e a sua capacidade para competir externamente (Chen & Eastman, 1997; Schein, 1992a). Aliás, como Trice & Beyer (1993:11) comentam, "nas organizações, assim como na sociedade

em geral, sentimentos de etnocentrismo interferem com a coordenação e a cooperação entre grupos". Medidas em prol de um maior conhecimento mútuo entre as várias unidades disciplinares que compõem uma academia, por exemplo mediante a promoção de equipas de trabalho interdisciplinares, assumem especial pertinência. Desse modo, perspectivam-se ganhos para a organização, para os seus membros, e para a própria ciência.

### **8.3. Limitações do Estudo e Pistas para Investigações Futuras**

Uma vez propostas algumas recomendações ao nível da gestão das organizações académicas e, mais especificamente, da gestão da diversidade da sua força de trabalho, importa, agora, alertar para o conjunto de limitações que este estudo cumula. Antes de mais, convém lembrar que se trata de um estudo de caso e de cariz exploratório, pelo que se torna perigoso generalizar os resultados, as conclusões e, em alguma medida, as sugestões dele emergentes. Paralelamente, o estudo das subculturas disciplinares numa comunidade académica específica, neste caso a Universidade do Minho, apresentar-se-ia mais completo mediante a contemplação das suas diferentes faculdades, enquanto unidades orgânicas por excelência. Ora, este trabalho empírico contou com a participação de académicos de apenas 6 faculdades da dezena que compõe a academia em causa. Por outro lado, a amostra constituiu-se, praticamente, por docentes doutorados, nomeadamente professores auxiliares e associados. Convém, portanto, chamar a atenção para o facto de que a opção pela entrevista de docentes de níveis hierárquicos inferiores, como assistentes e assistentes estagiários, poderia conduzir a informações significativamente diferentes. Aliás, a análise dos resultados por categoria académica poderia revelar-se interessante, sobretudo ao nível de tópicos como a liberdade de expressão de ideias e opiniões e a

participação nos processos de tomada de decisão. Intimamente relacionada com estas considerações, desponta a dificuldade, e consequente limitação que este estudo pode traduzir, em distinguir, como Sarmiento (1994: 106) expõe, "aquilo que no comportamento humano no interior das organizações é determinado pela cultura organizacional ou, antes, fruto da personalidade ou da cultura societal dos indivíduos". Em contrapartida, dos eventuais grupos de identidade minoritários que povoam a Universidade do Minho, foram inquiridos apenas colaboradores estrangeiros. Não se pode, pois, ignorar o provável enriquecimento que o estudo beneficiaria caso tivesse auscultado, igualmente, membros de outros grupos de identidade com menor expressão em Portugal. Finalmente, a técnica de recolha de dados utilizada, a entrevista, apresenta como forte limitação o chamado fenómeno da desejabilidade social, especialmente assinalável quando em causa estão questões delicadas ou de foro mais íntimo, características presentes nos guiões de entrevista que serviram de suporte a este estudo. Pelas razões enunciadas apresenta-se racional debater, em alguma medida, a qualidade das informação obtidas.

Como pistas para futuras investigações sugere-se, antes de mais, a realização de estudos análogos noutras academias portuguesas. Seria importante verificar até que ponto os resultados deste estudo divergem consoante a universidade em análise. Tal permitiria, inclusive, ir mais longe na análise da cultura académica e identificação das suas subculturas. A título ilustrativo, questiona-se se a cultura da Escola de Ciências da Universidade do Minho, por exemplo, se revela mais próxima da cultura das faculdades de ciências de outras instituições académicas ou, antes, da cultura da Universidade do Minho globalmente considerada. A este nível, a realização de um estudo de cariz quantitativo, construído com base nos resultados desta abordagem exploratória, e que contemplasse as várias universidades portuguesas, assume-se como uma ideia de inegável interesse. Aliás,



tal permitiria, por exemplo, comparar as práticas de gestão da diversidade e os esforços em prol da igualdade de oportunidades entre as diferentes academias, entre as instituições universitárias públicas e privadas, ou, ainda, entre as universidades clássicas e as mais recentes. Os resultados de estudos deste género permitiriam, porventura, a obtenção de dados representativos sobre o estágio de gestão da diversidade em que se encontram as organizações académicas portuguesas. A averiguação do número e proporção de minorias empregues e/ou que desempenham tarefas de gestão, assim como do tipo específico de diversidade aparentemente gerido de um modo mais eficaz por estas organizações, seriam, por exemplo, informações oportunas. Convém, também, não esquecer, que estudos mais aprofundados ao nível das dimensões menos visíveis da diversidade, tal como no respeitante à orientação sexual e afectiva e à opção religiosa do indivíduo, parecem especialmente pertinentes. Aliás, como alguns participantes deste estudo empírico tornaram evidente, a diversidade é um conceito lato e que pode implicar, por exemplo, segmentações entre os trabalhadores consoante a sua filiação política ou a sua situação familiar. Incluir estes, e outros grupos de identidade menos imediatos em investigações desta área, revela-se, pois, de grande interesse.

Sugerem-se, por fim, outros debates, mais genéricos, que importa desencadear: Quais os métodos mais comuns que os líderes e gestores portugueses, enquanto agentes de mudança, utilizam para fomentar a diversidade nas organizações? Quais os impedimentos mais frequentes em termos de práticas de recursos humanos? Até que ponto as suas culturas organizacionais se adequam a uma força de trabalho crescentemente heterogénea? Quais os valores culturais das organizações portuguesas que já registam uma grande diversidade na sua força de trabalho?

São questões pertinentes que ficam em aberto e que apontam para a necessidade de estudos posteriores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almeida, J.F. & Pinto, J.M. 1986. Da teoria à investigação empírica. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), **Metodologia das Ciências Sociais**: 55-78. Porto: Edições Afrontamento.
- Altman, Y. & Baruch, Y. 1998. Cultural theory and organizations: analytical method and cases. **Organizational Studies**, 19(5): 769-785.
- Andrews, M.M. 1998. A model for culture change. **Nursing Management**, 29(10): 62-66.
- Aquino, K., Grover, S.L., Bradfield, M. & Allen, D.G. 1999. The effects of negative affectivity, hierarchical status, and self-determination on workplace victimization. **The Academy of Management Journal**, 42(3): 260-272.
- Aycan, Z., Kanungo, R.N. & Sinha, J.B.P. 1999. Organizational culture and human resource management practices. **Journal of Cross-cultural Psychology**, 30(4): 501-526.
- Bajdo, L.M. & Dickson, M.W. 2001. Perceptions of organizational culture and women's advancement in organizations: a cross-cultural examination. **Sex Roles**, 45(5/6): 399-414.
- Baldry, C. 1999. Space: the final frontier. **The Journal of British Sociological Association**, 33(3): 535-553.
- Barber, A.E. & Daly, C.L. 1996. Compensation and diversity: new page for a new workforce? In E.E. Kossek & S.A. Lobel (Eds.), **Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace**: 194-216. Cambridge, MA: Blackwell.

Bate, P. 1992. The impact of organizational culture on approaches to organizational problem-solving. In G. Salaman (Ed.), **Human Resource Strategies**: 213-236. London: Sage.

Beale, R.L. 1998. Invited reaction: response to environmental factors and the effectiveness of workforce diversity training. **Human Resource Development Quarterly**, 9(2): 125-127.

Beaumont, P. B. 1993. **Human resource management: key concepts and skills**. London: Sage.

Becher, T. 1989. **Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultural disciplines**. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Beck, B.E.F. & Moore, L.F. 1985. Linking the host culture to organizational variables. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 335-354. Beverly Hills: Sage.

Benibo, B.R. 1997. A technology-contingency framework for a productivity-oriented workforce diversity. **S.A.M. Advanced Management Journal**, 62(2): 28-32.

Berg, P.O. 1985. Organization change as a symbolic transformation process. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 281-299. Beverly Hills: Sage.

Bloor, G. & Dawson, P. 1994. Understanding professional culture in organizational context. **Organizational Studies**, 15(2): 275-295.

Bourdieu, P. 1984. **Homo academicus**. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. & Saint Martin, M. 1994. **Academic discourse**. Cambridge: Polity Press.

Boyce, M.E. 1997. On studying organizational cultures. **Organizational Studies**, 18(4): 735-737.

Brickson, S. 2000. The impact of identity orientation on individual and organizational outcomes in demographically diverse settings. **The Academy of Management Review**, 25(1): 82-101.

Brooks, I. & MacDonald, S. 2000. "Doing life": gender relations in a night nursing sub-culture. **Gender, Work and Organization**, 7(4): 221-229.

Bruhn, J.G. 2001. Managing tough and easy organizational cultures. **The Health Care Manager**, 2(20): 1-10.

Cable, D.M., Aiman-Smith, L., Mulvey, P.W. & Edwards, J.R. 2000. The sources and accuracy of job applicants' beliefs about organizational culture. **The Academy of Management Journal**, 43(6): 1076-1085.

Cabral-Cardoso, C. 1997. Poder, política e cultura de engenharia. **Cadernos Noroeste**, 10(1): 339-355.

Cahoon, A.R. & Rowney, J. 1993. Valuing differences: organization and gender. In R.T. Golembiewski (Ed.), **Handbook of organizational behavior**: 339-354. New York: Marcel Dekker.

Carlozzi, C. 1999. Diversity is good for business. **Journal of Accountancy**, 188(3): 81-86.

Carrington, W.J., McCue, K. & Pierce, B. 2000. Using establishment size to measure the impact of Title VII and affirmative action. **The Journal of Human Resources**, 35(3): 503-523.

Carroll, G.R. & Harrison, J.R. 1998. Organizational demography and culture: insights from a formal model and simulation. **Administrative Science Quarterly**, 43(3): 637-667.

Carr-Ruffino, N. 1996. **Managing diversity: people skills for a multicultural workplace**. London: International Thomson Executive Press.

Carvalho, J. 1999. **Cultura empresarial e criação de empresas**. Lisboa: Edições Sílabo.

Casey, C. 1999. "Come, join our family": discipline and integration in corporate organizational culture. **Human Relations**, 52(2): 155-178.

Cavanaugh, J.M. & Zigarelli, M. 1995. Are we drifting toward a segregated workplace? **The Academy of Management Executive**, 9(3): 78-79.

Chatman, J.A. & Flynn, F.J. 2001. The influence of demographic heterogeneity on the emergence and consequences of cooperative norms in work teams. **The Academy of Management Journal**, 44(5): 956-974.

Chatman, J.A. & Jehn, K.A. 1994. Assessing the relationship between industry characteristics and organizational culture: how different can you be? **The Academy of Management Journal**, 37(3): 522-553.

Chatman, J.A., Polzer, J.T., Barsade, S.G. & Neale, M.A. 1998. Being different yet feeling similar: the influence of demographic composition and organizational culture on work processes and outcomes. **Administrative Science Quarterly**, 43(4): 749-780.

Chen, C.C. & DiTomaso, N. 1996. Performance appraisal and demographic diversity: issues regarding appraisals, appraisers and appraising. In E.E. Kossek & S.A. Lobel (Eds.), **Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace**: 137-163. Cambridge, MA: Blackwell.

Chen, C.C. & Eastman, W. 1997. Toward a civic culture for multicultural organizations. **The Journal of Applied Behavioral Science**, 33(4): 454-470.

Cho, K. & Lee, S. 2001. Another look at public-private distinction and organizational commitment: a cultural explanation. **International Journal of Organizational Analysis**, 9(1): 84-102.

Christensen, E.W. & Gordon, G.G. 1999. An exploration of industry, culture and revenue growth. **Organizational Studies**, 20(3): 397-422.

Christner, T. 2001a. Academic instincts. **Library Journal**, 126(1): 129-130.

Christner, T. 2001b. Achieving against the odds: how academics become teachers of diverse students. **Library Journal**, 126(1): 128-129.

Collins, H. 1992. **The equal opportunities handbook: a guide to law & best practice in Europe**. Oxford: Blackwell Publishers.

Conklin, W. 2001. An interview with Elsie Y. Cross: clarifying the work of integration. **Diversity Factor**, 9(2): 11-14.

Cornelius, N., Gooch, L. & Todd, S. 2000. Managers leading diversity for business excellence. **Journal of General Management**, 25(3): 67-78.

Cox, T. 1991. The multicultural organization. **The Academy of Management Executive**, 5(2): 34-47.

Cox, T.H. & Blake, S. 1991. Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness. **The Academy of Management Executive**, 5(3): 45-56.

Cray, D. & Mallory, G.R. 1998. **Making sense of managing culture**. London: International Thomson Business Press.

Cunha, M. P. 1997/1998. Mudança organizacional planeada: algumas questões teóricas e aplicadas. **Organizações e Trabalho**, (18/19): 27-51.

Dass, P. & Parker, B. 1996. Diversity: a strategic issue. In E.E. Kossek & S.A. Lobel (Eds.), **Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace**: 365-391. Cambridge, MA: Blackwell.

Dass, P. & Parker, B. 1999. Strategies for managing human resource diversity: from resistance to learning. **The Academy of Management Executive**, 13(2): 68-80.

Davies, A. & Thomas, R. 2000. Gender and human resource management: a critical review. **International Journal of Human Resource Management**, 11(6): 1125-1136.

Deal, T.D. & Kennedy, A.A. 1982. **Corporate culture: the rites and rituals of corporate life**. Massachusetts: Addison Wesley.

De Luque, M.F.S. & Sommer, S.M. 2000. The impact of culture on feedback-seeking behavior: an integrated model and propositions. **The Academy of Management Review**, 25(4): 829-849.

De Meuse, K.P. & Hostager, T.J. 2001. Developing an instrument for measuring attitudes toward and perceptions of workplace diversity: an initial report. **Human Resource Development Quarterly**, 12(1): 33-51.

Demski, J.S. & Zimmerman, J.L. 2000. On "research vs. teaching": a long term-perspective. **Accounting Horizons**, 14(3): 343-352.

Denison, D.R. 1996. What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. **The Academy of Management Review**, 21(3): 619-654.

Detert, J.R., Schroeder, R.G. & Mauriel, J.J. 2000. A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations. **The Academy of Management Review**, 25(4): 850-863.

Dickens, L. 1999. Beyond the business case: a three-pronged approach to equality action. **Human Resource Management Journal**, 9(1): 9-19.

Digh, P. 1999. Getting people in the pool: diversity recruitment that works. **HRMagazine**, 44(10): 94-98.



Dion, M. 1996. Organizational cultures as matrix of corporate ethics. **International Journal of Organizational Analysis**, 4(4): 329-351.

Eastman, W. 1998. Managing the organizational melting pot: dilemmas of workforce diversity. **The Academy of Management Review**, 23(2): 357-360.

Echevarría, S.G. 1994. Respuesta del management a los cambios de las culturas corporativas competitivas. **Alta Dirección**, XXIX(174): 105-122.

Elmes, M. & Connelley, D.L. 1997. Dreams of diversity and the realities of intergroup relations in organizations. In P. Prasad, A.J. Mills, M. Elmes & A. Prasad (Eds.), **Managing the organizational melting pot: dilemmas of workplace diversity**: 148-167. Thousand Oaks: Sage.

Feldman, S.P. 1990. Stories and cultural creativity: on the relation between symbolism and politics in organizational change. **Human Relations**, 43(9): 809-828.

Fletcher, S. & Kaplan, M. 2000. The diversity change process: integrating sexual orientation. **Diversity Factor**, 9(1): 34-38.

Ford, J.K. & Fisher, S. 1996. The role of training in a changing workplace and workforce: new perspectives and approaches. In E.E. Kossek & S.A. Lobel (Eds.), **Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace**: 164-193. Cambridge, MA: Blackwell.

Forster, N. 2000. Expatriates and the impact of cross-cultural training. **Human Resource Management Journal**, 10(3): 63-76.

Freed, D. H. 1993. Beyond diversity. **The Health Care Supervisor**, 11(4): 11-14.

Freire, C. 1999. Comportamentos e preocupações éticas em comunidades de I&D. **Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos**, Universidade do Minho, Braga.

Funakawa, A. 1997. **Transcultural Management: a new approach for global organizations**. San Francisco: Jossey-Bass.

Gersick, C.J.G., Bartunek, J.M. & Dutton, J.E. 2000. Learning from academia: the importance of relationships in professional life. **The Academy of Management Journal**, 43(6): 1026-1044.

Gherardi, S. 1994. The gender we think, the gender we do in our everyday organizational lives. **Human Relations**, 47(6): 591-610.

Ghosh, S. 2001. Ethnic diversity and managerial effectiveness in South Africa. **The Academy of Management Executive**, 15(3): 136-137.

Gilbert, J.A. & Stead, B.A. 1999. Stigmatization revisited: does diversity management make a difference in applicant success? **Group & Organization Management**, 24(2): 239-256.

Gilbert, J.A., Stead, B.A. & Ivancevich, J.M. 1999. Diversity management: a new organizational paradigm. **Journal of Business Ethics**, 21(1): 61-76.

Glastra, F., Meerman, M., Schedler, P. & Vries, S.D. 2000. Broadening the scope of diversity management: strategic implications in the case of the Netherlands. **Relations Industrielles**, 55(4): 698-721.

Goodman, E.A., Zammuto, R.F. & Gifford, B.D. 2001. The competing values framework: understanding the impact of organizational culture on the quality of work life. **Organizational Development Journal**, 19(3): 58-68.

Granrose, C.S. 1997. Cross-cultural socialization of Asian employees in U.S. organizations. In C.S. Granrose & S. Oskamp (Eds.), **Cross-cultural work groups**: 186-211. Thousand Oaks: Sage.

Groschl, S. & Doherty, L. 1999. Diversity management in practice. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, 11(6): 262-268.

Gudmundson, D. & Hartenian, L.S. 2000. Workforce diversity in small business: an empirical investigation. **Journal of Small Business Management**, 38(3): 27-36.

Hanover, J.M.B. & Cellar, D.F. 1998. Environmental factors and the effectiveness of workforce diversity training. **Human Resource Development Quarterly**, 9(2): 105-124.

Hanson, D. & Lackman, C. 1998. Managing through cultural differences. **Competitiveness Review**, 8(2): 46-53.

Hatch, M.J. 1993. The dynamics of organizational culture. **Academy of Management Review**, 18(4): 657-693.

Hawkins, P. 1997. Organizational culture: sailing between evangelism and complexity. **Human Relations**, 50(4): 417-440.

Herguner, G. & Reeves, N.B.R. 2000. Going against the national culture grain: a longitudinal case study of organizational culture in the Turkish higher education. **Total Quality Management**, 11(1): 45-56.

Herriot, P. & Pemberton, C. 1995. **Competitive advantage through diversity**. London: Sage.

Hinings, C.R. & Greenwood, R. 1996. Working together. In P.J. Frost & M.S. Taylor (Eds.), **Rhythms of academic life: personal accounts of careers in academia**: 225-237. Thousand Oaks: Sage.

Hofstede, G. 1991. **Cultures and organizations: software of the mind**. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G. 1993. Cultural constraints in management theories. **The Executive**, 7(1): 81-94.

Hofstede, G. 1998a. Identifying organizational subcultures: an empirical approach. **The Journal of Management Studies**, 35(1): 1-12.

Hofstede, G. 1998b. Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. **Organizational Studies**, 19(3): 477-492.

Hofstede, G., Bond, M.H. & Luk, C. 1993. Individual perceptions of organizational cultures. **Organizational Studies**, 14(4): 483-503.

Hogg, M.A. & Terry, D.J. 2000. Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. **The Academy of Management Review**, 25(1): 121-140.

Homburg, C. & Pflesser, C. 2000. A multiple-layer model of market-oriented organizational culture: measurement issues and performance outcomes. **Journal of Marketing Research**, 37(4): 449-462.

Isaac, R.G. 1993. Organizational culture: some new perspectives. In R.T. Golembiewski (Ed.), **Handbook of Organizational Behavior**: 91-110. New York: Marcel Dekker.

Ivancevich, J.M. & Gilbert, J.A. 2000. Diversity management time for a new approach. **Public Personnel Management**, 29(1): 75-92.

Iverson, K. 2000. Managing for effective workforce diversity. **Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly**, 41(2): 31-38.

Jesuíno, J.C. 1995. Introdução. In J.C. Jesuíno (Ed.), **A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX**: 1-10. Oeiras: Celta Editora.

Kossek, E.E. & Lobel, S.A. 1996. Introduction: transforming human resource systems to manage diversity - an introduction and orienting framework. In E.E. Kossek & S.A. Lobel (Eds.), **Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace**: 1-19. Cambridge, MA: Blackwell.

Kotter, J.P. & Heskett, J.L. 1992. **Corporate culture and performance**. New York: The Free Press.

Kram, K.E. & Hall, D.T. 1996. Mentoring in a context of diversity and turbulence. In E.E. Kossek & S.A. Lobel (Eds.), **Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace**: 108-136. Cambridge, MA: Blackwell.

Krefting, L.A. & Frost, P.J. 1985. Untangling webs, surfing waves, and wildcatting: a multiple-metaphor perspective on managing organizational culture. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 155-168. Beverly Hills: Sage.

Ladwig, J.G. 1996. **Academic distinctions: theory and methodology in the sociology of school knowledge**: 161-171. New York: Routledge.

Lakos, A. & Gray, C. 2000. Personalized library portals as an organizational culture change agent. **Information Technology and Libraries**, 19(4): 169-174.

Larkey, L.K. 1996. Toward a theory of communicative interactions in culturally diverse workgroups. **The Academy of Management Review**, 21(2): 463-491.

Laudicina, E.V. 1993. Diversity and productivity: lessons from the corporate sector. **Public Productivity & Management Review**, 16(4): 457-463.

Laudicina, E.V. 1995. Managing workforce diversity in government: an initial assessment. **Public Administration Quarterly**, 19(2): 170-192.

Lee, M. & Barnett, G. 1997. A symbols-and-meaning approach to the organizational cultures of banks in the United States, Japan and Taiwan. **Communication Research**, 24(4): 394-412.

Liff, S. 1999. Diversity and equal opportunities: room for a constructive compromise? **Human Resource Management Journal**, 9(1): 65-75.

Linnehan, F. & Konrad, A.M. 1999. Diluting diversity: implications for intergroup inequality in organizations. **Journal of Management Inquiry**, 8(4): 399-414.

Lorbiecki, A. 2001. Changing views on diversity management: the rise of the learning perspective and the need to recognize social and political contradictions. **Management Learning**, 32(3): 345-361.

Louis, M.R. 1985. An investigator's guide to workplace culture. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 73-93. Beverly Hills: Sage.

Lundberg, G.C. 1985. On the feasibility of cultural intervention in organizations. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 169-185. Beverly Hills: Sage.

Luthans, F. 1998. **Organizational behavior** (8<sup>th</sup> edition): 56-71. Boston: Irwin McGraw-Hill.

Malik, K. 2001. The perils of pluralism: a re-examination of the terms of engagement between races and cultures, and a plea of equality. **Diversity Factor**, 9(3): 31-34.

Marsden, R. 1997. Class discipline: IR/HR and the normalization of the workplace. In P. Prasad, A.J. Mills, M. Elmes & A. Prasad (Eds.), **Managing the organizational melting pot: dilemmas of workplace diversity**: 107-110. Thousand Oaks: Sage.

Martin, J., Sitkin, S.B. & Boehm, M. 1985. Founders and the elusiveness of a cultural legacy. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 99-124. Beverly Hills: Sage.

McLagan, P. & Nel, C. 1995. The dawning of a new age in the workplace. **The Journal for Quality and Participation**, 18(2): 10-15.

McWilliams, N.J. 1997. Diversity: how do you define it? **Professional Safety**, 42(4): 7-8.

Meek, V.L. 1992. Organizational culture: origins and weaknesses. In G. Salaman (Ed.), **Human Resource Strategies**: 192-212. London: Sage.

Milkovich, G.T. & Boudreau, J.W. 1994. **Human resource management** (7<sup>th</sup> edition): 67-110. Burr Ridge: Irwin.

Miller, F.A. 1998. Strategic culture change: the door to achieving high performance and inclusion. **Public Personnel Management**, 27(2): 151-160.

Miller, G.E. & Rowney, J.L.A. 1999. Workforce diversity in a multicultural society. **Woman in Management Review**, 14(8): 307-316.

Mor-Barak, M.E. 2000. The inclusive workplace: an ecosystem approach to diversity management. **Social Work**, 45(4): 339-353.

Mor-Barak, M.E. & Cherin, D.A. 1998. A tool to expand organizational understanding of workforce diversity: exploring a measure of inclusion-exclusion. **Administration in Social Work**, 22(1): 47-64.

Morris, M.W., Leung, K., Ames, D. & Lickel, B. 1999. Views from inside and outside: integrating emic and etic insights about culture and justice judgment. **The Academy of Management Review**, 24(4): 781-796.

Munro, R. 1999. The cultural performance of control. **Organizational Studies**, 20(4): 619-640.

Neves, J.G. 2000. **Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos**. Lisboa: Editora RH.

Newstrom, J.W. & Davis, K. 1997. **Organizational behavior: human behavior at work** (10<sup>th</sup> edition): 89-92. New York: McGraw-Hill.

Nkomo, S.M. 1998. Diversity in organizations: new perspectives for a changing workplace. **Administrative Science Quarterly**, 43(1): 189-191.

Nord, W.R. 1985. Can organizational culture be managed? In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 187-196. Beverly Hills: Sage.

Nunes, F. & Vala, J. 2000. Cultura organizacional e gestão de recursos humanos. In A. Caetano & J. Vala (Eds.), **Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas**: 121-149. Lisboa: RH Editora.

Oliver, J.R. 1999. Seeking greater diversity connectivity: a Canadian experience. **Diversity Factor**, 7(2): 8-13.

O'Reilly, C.A., Chatman, J. & Caldwell, D.F. 1991. People and organizational culture: a profile comparison approach to assessing person-organization fit. **The Academy of Management Journal**, 34(3): 487-516.

Osborne, D. & Plastrik, P. 2000. The culture chasm. **Government Executive**, 32(11): 61-65.

Oseen, C. 1997. The sexually specific subject and the dilemma of difference: rethinking the different in the construction of the nonhierarchical workplace. In P. Prasad, A.J. Mills, M. Elmes & A. Prasad (Eds.), **Managing the organizational melting pot: dilemmas of workplace diversity**: 63-79. Thousand Oaks: Sage.

Pelled, L.H. & Xin, K.R. 2000. Relational demography and relationship quality in two cultures. **Organizational Studies**, 21(6): 1077-1094.

Peters, T. & Waterman, B. 1995. **Na senda da excelência**. Lisboa: D. Quixote.

Pheysey, D.C. 1993. **Organizational cultures: types and transformations**. London: Routledge.

Prasad, A. & Elmes, M. 1997. Issues in the management of workplace diversity. In P. Prasad, A.J. Mills, M. Elmes & A. Prasad (Eds.), **Managing the organizational melting pot: dilemmas of workplace diversity**: 367-375. Thousand Oaks: Sage.

Prasad, P. 1997. The Protestant ethic and the myths of the frontier: cultural imprints, organizational structuring and workplace diversity. In P. Prasad, A.J. Mills, M. Elmes & A.



Prasad (Eds.), **Managing the organizational melting pot: dilemmas of workplace diversity**: 129-147. Thousand Oaks: Sage.

Prasad, P. & Mills, A.J. 1997. From showcase to shadow: understanding the dilemmas of managing workplace diversity. In P. Prasad, A.J. Mills, M. Elmes & A. Prasad (Eds.), **Managing the organizational melting pot: dilemmas of workplace diversity**: 3-27. Thousand Oaks: Sage.

Quinn, R.E. & McGrath, M.R. 1985. The transformation of organizational cultures: a competing values perspective. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 315-334. Beverly Hills: Sage.

Quinn, R.E., O'Neill, R.M & Debebe, G. 1996. Confronting the tensions in an academic career. In P.J. Frost & M.S. Taylor (Ed.), **Rhythms of academic life: personal accounts of careers in academia**: 421-427. Thousand Oaks: Sage.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. 1992. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva.

Recardo, R. & Jolly, J. 1997. Organizational culture and teams. **S.A.M. Advanced Management Journal**, 62(2): 4-7.

Reigle, R.F. 2001. Measuring organic and mechanistic cultures. **Engineering Management Journal**, 13(4): 3-8.

Richard, O.C. 2000. Racial diversity, business strategy, and firm performance: a resource-based view. **The Academy of Management Journal**, 43(2): 164-177.

Robbins, S.P. & Coulter, M. 1999. **Management** (6<sup>th</sup> edition): 60-89. New Jersey: International Prentice-Hall.

Runeson, G. & Loosemore, M. 1999. Gate-keepers or judges: peer reviews in construction management. **Construction Management and Economics**, 17(4): 529-536.

Santos-Silva, A. 1986. A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), **Metodologia das Ciências Sociais**: 29-53. Porto: Edições Afrontamento.

Sarmiento, M.J. 1994. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**: 87-122. Porto: Porto Editora.

Sarwono, S.S. & Amstrong, R.W. 2001. Microcultural differences and perceived ethical problems: an international business perspective. **Journal of Business Ethics**, 30(1): 41-56.

Schein, E.H. 1985. **Organizational culture and leadership: a dynamic view** (1<sup>st</sup> edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E.H. 1992a. **Organizational culture and leadership: a dynamic view** (2<sup>nd</sup> edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E.H. 1992b. Coming to a new awareness of organizational culture. In G. Salaman (Ed.), **Human Resource Strategies**: 237-253. London: Sage.

Schneider, S.K. & Northcraft, G.B. 1999. Three social dilemmas of workforce diversity in organizations: a social identity perspective. **Human Relations**, 52(11): 1445-1467.

Schultz, M. & Hatch, M.J. 1996. Living with multiple paradigms: the case of paradigm interplay in organizational culture studies. **The Academy of Management Review**, 21(2): 529-557.

Semler, S.W. 1997. Systematic agreement: a theory of organizational alignment. **Human Resource Development Quarterly**, 8(1): 23-40.

Shapiro, G. 1999. Quality and equality: building a virtuous circle. **Human Resource Management Journal**, 9(1): 76-86.

Sheridan, J.E. 1992. Organizational culture and employee retention. **The Academy of Management Journal**, 35(5): 991-1056.

Siehl, C. 1985. An opportunity to manage culture. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 125-140. Beverly Hills: Sage.

Smircich, L. 1985. Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves? In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 55-72. Beverly Hills: Sage.

Steensma, H.K. & Corley, K.G. 2000. Learning from academia: the importance of relationships in professional life. **The Academy of Management Journal**, 43(6): 1026-1044.

Stoner, C.R. & Russell-Chapin, L.A. 1997. Creating a culture of diversity management: moving from awareness to action. **Business Forum**, 22(2/3): 6-12.

Storey, J. 1999. Equal opportunities in retrospect and prospect. **Human Resource Management Journal**, 9(1): 5-8.

Strach, L. & Wicander, L. 1993. Fitting in: issues of tokenism and conformity for minority woman. **S.A.M. Advanced Management Journal**, 58(3): 22-25.

Thanki, R. 1999. How do we know the value of higher education to regional development? **Regional Studies**, 33(1): 84-89.

Thévenet, M. 1992. **Cultura de empresa: auditoria e mudança**. Lisboa: Monitor.

Thornbury, J. 1999. KPMG: Revitalising culture through values. **Business Strategy Review**, 10(4): 1-15.

Tomei, P. & Braunstein, M.L. 1994. **Cultura organizacional e privatização: a dimensão humana**. São Paulo: Makron.

Trice, H.M. & Beyer, J.M. 1993. **The cultures of work organizations**. London: Prentice-Hall.

Tung, R.L. 1997. International and intranational diversity. In C.S. Granrose & S. Oskamp (Eds.), **Cross-cultural work groups**: 163-185. Thousand Oaks: Sage.

Umiker, W. 1999. Organizational culture: the role of management and supervisors. **The Health Care Supervisor**, 17(4): 22-27.

Vala, J. 1986. A análise de conteúdo. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), **Metodologia das Ciências Sociais**: 101-127. Porto: Edições Afrontamento.

Vala, J. & Amâncio, L. 1995. Identidades e fronteiras da comunidade científica. In J.C. Jesuino (Ed.), **A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX**: 89-106. Oeiras: Celta Editora.

Van Buskirk, W. & McGrath, D. 1999. Organizational cultures as holding environments: a psychological look at organizational symbolism. **Human Relations**, 52(6): 805-832.

Van Maanen, J. & Barley, S.R. 1985. Cultural organization: fragments as a theory. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 31-54. Beverly Hills: Sage.

Van Vianen, A.E.M. 2000. Person-organization fit: the match between newcomers' and recruiters' preferences for organizational cultures. **Personnel Psychology**, 53(1): 113-149.

Verburg, R.M., Drenth, P.J.D., Koopman, P.L., Van-Muijen, J.J. & Wang, Z. 1999. Managing human resources across cultures: a comparative analysis of practices in industrial enterprises in China and The Netherlands. **The International Journal of Human Resource Management**, 10(3): 391-410.

Von Bergen, C.W., Soper, B. & Foster, T. 2002. Unintended negative effects of diversity management. **Public Personnel Management**, 31(2): 239-251.

Wah, L. 1999. Diversity at Allstate: a competitive weapon. **Management Review**, 88(7): 24-30.

Walck, C.L. 2001. Management development through cultural diversity. **Management Learning**, 32(1): 146-148.

Wanguri, D.M. 1996. Diversity, perceptions of equity, and communicative openness in the workplace. **The Journal of Business Communication**, 33(4): 443-457.

Weech-Maldonado, R., Dreachslin, J.L. & Dansky, K.H. 2002. Racial/ethnic diversity management and culture competence: the case of Pennsylvania hospitals, practitioner application. **Journal of Healthcare Management**, 47(2): 111-126.

Weick, K.E. 1985. The significance of corporate culture. In P.J. Frost, L.F. Moore, M.R. Louis, G.C. Lundberg & J. Martin (Eds.), **Organizational Culture**: 381-389. Beverly Hills: Sage.

Weiss, R.M. & Miller, L.E. 1987. The concept of ideology in organizational analysis: the sociology of knowledge or the social psychology of beliefs? **The Academy of Management Review**, 12(1): 104-116.

Wentling, R.M. & Palma-Rivas, N. 1998. Current status and future trends of diversity initiatives in the workplace: diversity experts' perspective. **Human Resource Development Quarterly**, 9(3): 235-253.

Wentling, R.M. & Palma-Rivas, N. 2000. Current status of diversity initiatives in select multinational corporations. **Human Resource Development Quarterly**, 11(1): 35-60.

White, M.B. 1998. Measuring change. **Diversity Factor**, 7(1): 2-6.

White, M.B. 1999. Organization 2005: new strategies at P&G. **Diversity Factor**, 8(1): 16-20.

Xenikou, A. & Furnham, A. 1996. A correlational and factor analytic of four questionnaire measures of organizational culture. **Human Relations**, 49(3): 349-371.

Yakura, E.K. 1996. EEO law and managing diversity. In E.E. Kossek & S.A. Lobel (Eds.), **Managing diversity: human resource strategies for transforming the workplace**: 25-50. Cambridge, MA: Blackwell.

Young, D.W. 2000. The six levers for managing organizational culture. **Business Horizons**, 43(5): 29-35.

Zane, N. 1998. The discourses of diversity: the links between conversation and organizational change. **Diversity Factor**, 7(1): 29-35.

**ANEXOS**

## ANEXOS

### 9. AS GRELHAS DE ANÁLISE

#### 9.1. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Cultura Organizacional - Valores"

Categorias	Dimensões	Indicadores
CULTURA ORGANIZACIONAL - VALORES	Indicação dos valores organizacionais	<del>///</del> Predomínio do colectivismo <del>///</del> Predomínio do individualismo <del>///</del> Quer individualismo quer colectivismo <del>///</del> Busca da excelência profissional <del>///</del> Mediocridade profissional <del>///</del> Ética profissional <del>///</del> Falta de ética profissional/fins justificam os meios <del>///</del> Cooperação/solidariedade <del>///</del> Competição/egoísmo <del>///</del> Autoritarismo <del>///</del> Democracia <del>///</del> Anarquia <del>///</del> Hierarquia do mérito <del>///</del> Paternalismo/apadrinhamento <del>///</del> Criatividade <del>///</del> Respeito mútuo/humanismo/igualdade no trabalho <del>///</del> Independência profissional <del>///</del> Conquista de poder <del>///</del> Crítica intelectual
	Receptividade à inovação/mudança	<del>///</del> Elevada vs. reduzida <del>///</del> Condicionada/dependente do interesse das hierarquias
	Reacção perante colaboradores recentes que questionam os objectivos/valores chave	<del>///</del> Positiva, no geral <del>///</del> Negativa, no geral <del>///</del> Depende do tipo de intervenção/crítica <del>///</del> Depende do(s) interlocutor(es)
	Especificidade dos valores organizacionais	<del>///</del> Idênticos aos das outras Escolas da U.M. <del>///</del> Distintos dos das outras Escolas da U.M. <del>///</del> Uns distintos, outros comuns aos das outras Escolas da U.M.

**Quadro 29 - Grelha de análise relativa à categoria "cultura organizacional - valores"**



## 9.2. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Cultura Organizacional - Pressões para o Conformismo/Uniformização dos Comportamentos"

Categorias	Dimensões	Indicadores
CULTURA ORGANIZACIONAL - PRESSÕES PARA O CONFORMISMO/UNIFORMIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS	Comunicação informal e comunicação institucional	<del>///</del> Aberta vs. filtrada ao nível informal <del>///</del> Aberta vs. filtrada ao nível institucional (nomeadamente ao nível dos órgãos de gestão)
	Definição institucional dos comportamentos adequados	<del>///</del> Cautela na transmissão de opiniões/desenvolvimento de comportamentos políticos/bajulação de hierarquias <del>///</del> Não manifestação de comportamentos excêntricos ou pouco "normais" <del>///</del> Envolvimento na gestão <del>///</del> Presença física no departamento <del>///</del> Civismo e boa educação <del>///</del> Competência na leccionação <del>///</del> Pontualidade e assiduidade <del>///</del> Desenvolvimento de um bom relacionamento com os alunos <del>///</del> Inexistente
	Definição institucional da apresentação ou arranjo físico do indivíduo	<del>///</del> Inexistente com a ressalva de ocasiões mais formais ou solenes <del>///</del> Inexistente com a ressalva de visuais considerados excêntricos <del>///</del> Inexistente
	Expectativas gerais em termos de linguagem utilizada	<del>///</del> Formal vs. informal <del>///</del> Informal com a ressalva de ocasiões mais formais ou solenes <del>///</del> Deferência no tratamento de superiores hierárquicos

**Quadro 30 - Grelha de análise relativa à categoria "cultura organizacional - pressões para o conformismo/uniformização dos comportamentos"**

### 9.3. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Cultura Organizacional - Personagens e Relacionamentos "

Categorias	Dimensões	Indicadores
CULTURA ORGANIZACIONAL - PERSONAGENS E RELACIONAMENTOS	Atributos dos heróis organizacionais	<del>///</del> Elevada qualidade do trabalho científico <del>///</del> Elevada qualidade do trabalho de gestão <del>///</del> Elevada qualidade do trabalho pedagógico <del>///</del> Firmeza de opiniões e posições/não subjugação perante as hierarquias <del>///</del> Trabalho em prol do colectivo <del>///</del> Partilha de certos valores <del>///</del> Capacidade de liderança/líder em momentos de crise <del>///</del> Fundador do departamento <del>///</del> Antiguidade/experiência <del>///</del> Postura de autoridade/inacessibilidade <del>///</del> Inexistentes
	Atributos dos vilões organizacionais	<del>///</del> Personalidade prepotente/recusa de opiniões diversas <del>///</del> Abuso de poder/ameaças aos indivíduos hierarquicamente inferiores <del>///</del> Empenho em prejudicar os outros <del>///</del> Empenho em rixas de cariz pessoal <del>///</del> Individualismo sobrepõe-se aos interesses colectivos <del>///</del> Falta de ética profissional/fins sobrepõem-se aos meios <del>///</del> Desenvolvimento de comportamentos políticos/manifestação de opiniões condicionadas <del>///</del> Personalidade conflituosa/entraves ao processo de tomada de decisão e à mudança <del>///</del> Membros da facção política oposta <del>///</del> Desenvolvimento de uma competição exacerbada <del>///</del> Isolamento/comportamentos anti-sociais <del>///</del> Falta de bom senso <del>///</del> Inexistentes
	Atributos dos patetas ou bobos organizacionais	<del>///</del> Falta de educação/falta de respeito pelo outro <del>///</del> Falta de respeito pelos órgãos de gestão <del>///</del> Apuros na progressão da carreira/falta de competência e empenho profissional <del>///</del> Falta de humildade profissional <del>///</del> Comportamentos ingénuos/libre expressão das opiniões <del>///</del> Comportamentos excêntricos <del>///</del> Intervenções ou posições deslocadas <del>///</del> Falta de maturidade psicológica/busca de protagonismo gratuito <del>///</del> Distúrbios psíquicos <del>///</del> Inexistentes

CULTURA ORGANIZACIONAL - PERSONAGENS E RELACIONAMENTOS (continuação)	Classes profissionais e classes sociais	<del>///</del> Função, isto é, docentes vs. funcionários <del>///</del> Categoria académica, isto é, doutorados vs. não doutorados <del>///</del> Antiguidade <del>///</del> Ocupação ou não de cargos de gestão <del>///</del> Posses materiais, títulos nobiliárquicos ou berço <del>///</del> Inexistentes
	Crítérios que presidem à criação de grupos informais	<del>///</del> Amizade/empatia <del>///</del> Afinidades no modo de pensar e estar <del>///</del> Conhecimentos anteriores <del>///</del> Ocupação de tempos livres <del>///</del> Idade <del>///</del> Género <del>///</del> Origem (nacional ou local) <del>///</del> Categoria académica <del>///</del> Antiguidade na organização <del>///</del> Presença física na organização/convívio ao almoço ou lanche <del>///</del> Afinidades profissionais/empenho no desenvolvimento de trabalho colectivo <del>///</del> Interesses políticos
	Atitude dos grupos informais face a entrada de novos membros	<del>///</del> Elevada receptividade vs. receptividade limitada <del>///</del> Receptividade condicionada/dependente do tipo de grupo
	Casos de colaboradores mal integrados	<del>///</del> Nacional inadaptado/isolado <del>///</del> Estrangeiro inadaptado/isolado <del>///</del> Personalidade reservada <del>///</del> Conflitos pessoais <del>///</del> Desagrado face a área de investigação <del>///</del> Falta de vocação auto-reconhecida <del>///</del> Mau desempenho <del>///</del> Falta de ética profissional <del>///</del> Desagrado face ao funcionamento da organização <del>///</del> Doença psíquica <del>///</del> Inexistentes

**Quadro 31 - Grelha de análise relativa à categoria "cultura organizacional - personagens e relacionamentos"**

#### 9.4. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Cultura Organizacional - Práticas"

Categorias	Dimensões	Indicadores
CULTURA ORGANIZACIONAL - PRÁTICAS	Processo de selecção: factores que valorizam um candidato	<del>Real vocação para a carreira</del> <del>Nota licenciatura/currículo científico</del> <del>Qualidades pedagógicas</del> <del>Capacidade/potencial de trabalho</del> <del>Experiência na área</del> <del>Inexperiência noutras actividades</del> <del>Dedicação absoluta</del> <del>Ambição/vontade de trabalhar</del> <del>Confiança nas próprias capacidades</del> <del>Facilidade de comunicação</del> <del>Capacidade de trabalho em equipa</del> <del>Correspondência com a predefinição de candidato ideal</del> <del>Candidato já conhecido</del> <del>Adesão aos valores da organização</del> <del>Valor do respeito mútuo</del> <del>Honestidade e seriedade</del> <del>Pessoa com um ar "normal"</del> <del>Empatia no decurso da entrevista</del> <del>Personalidade equilibrada</del> <del>Pessoa de relacionamento fácil</del> <del>Indivíduo com uma vida pessoal estável</del> <del>Idade</del>
	Processo de socialização/integração dos novos colaboradores	<del>Formal vs. informal</del> <del>Dependente do esforço do próprio indivíduo</del>
	CrITÉRIOS que conduzem à progressão na carreira	<del>Qualidade/quantidade da produção científica</del> <del>Desenvolvimento de actividades de gestão</del> <del>Qualidade da actividade de leccionação</del> <del>Antiguidade</del> <del>Às custas do trabalho dos seus assistentes</del> <del>Devido a uma gestão política das relações/bajulação das hierarquias</del> <del>Mérito próprio supletivo</del> <del>Comportamento político supletivo</del>

**Quadro 32 - Grelha de análise relativa à categoria "cultura organizacional - práticas"**

### 9.5. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Igualdade de Oportunidades e Gestão da Diversidade"

Categorias	Dimensões	Indicadores
IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E GESTÃO DA DIVERSIDADE	Minorias identificadas	<del>///</del> Estrangeiros <del>///</del> Indivíduos de raça não branca <del>///</del> Indivíduos com religiões distintas da católica <del>///</del> Homossexuais/bissexuais <del>///</del> Diminuídos físicos <del>///</del> Registo ou não em processos de selecção
	Políticas de contratação e promoção de minorias	<del>///</del> Institucionais vs. informais <del>///</del> Orientação positiva vs. orientação negativa <del>///</del> Inexistentes
	Iniciativas em prol da diversidade	<del>///</del> Programas de intercâmbio de docentes estrangeiros <del>///</del> Eliminação do fenómeno "inbreeding" <del>///</del> Inexistentes
	Apoios especiais concedidos aos pares de outras nacionalidades	<del>///</del> Maior condescendência perante os seus erros <del>///</del> Ajuda na aprendizagem da língua <del>///</del> Ajuda na procura de alojamento <del>///</del> Ajuda na escolha de escola para os filhos <del>///</del> Ajuda na compreensão/resolução das questões burocráticas <del>///</del> Informações sobre a cultura portuguesa <del>///</del> Atribuição de aulas mais fáceis/práticas <del>///</del> Convite para integração de grupos de lazer <del>///</del> Inexistentes
	Conselhos prestados a pares de grupos de identidade minoritários	<del>///</del> Cautela nas relações pessoais <del>///</del> Cautela nas suas actuações <del>///</del> Ser honesto/verdadeiro <del>///</del> Mostrar-se/revelar-se (não se esconder) <del>///</del> Empenho na sua integração <del>///</del> Empenho na aprendizagem da língua portuguesa <del>///</del> Empenho no conhecimento da cultura portuguesa <del>///</del> Empenho na compreensão da administração pública portuguesa/universidade <del>///</del> Empenho em inteirar-se dos problemas da Escola <del>///</del> Discrição na opção sexual (no caso de um homossexual/bissexual) <del>///</del> Inexistentes

	Práticas organizacionais discriminatórias: alvos preferenciais	<del>EE</del> Estrangeiros <del>EE</del> Indivíduos de raça não branca <del>EE</del> Indivíduos com religiões distintas da católica <del>EE</del> Homossexuais/bissexuais <del>EE</del> Diminuídos físicos <del>EE</del> Mulheres <del>EE</del> Inexistentes
IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E GESTÃO DA DIVERSIDADE (continuação)	Preconceitos por parte dos pares: alvos preferenciais	<del>EE</del> Estrangeiros <del>EE</del> Indivíduos de raça não branca <del>EE</del> Indivíduos com religiões distintas da católica <del>EE</del> Homossexuais/bissexuais <del>EE</del> Diminuídos físicos <del>EE</del> Indivíduos que mantêm uma união de facto <del>EE</del> Indivíduos que possuem certas filiações políticas <del>EE</del> Inexistentes
	Contributos especiais resultantes da colaboração com pares de outras nacionalidades de origem	<del>EE</del> Contactos profissionais ( <i>networking</i> ) <del>EE</del> Perspectivas/mentalidades diferentes <del>EE</del> Experiências distintas <del>EE</del> Actuações distintas <del>EE</del> Conhecimentos e formação académica diferentes <del>EE</del> Outros valores culturais <del>EE</del> Enriquecimento para a sociedade <del>EE</del> Inexistentes
	Problemas especiais derivados da presença de pares de outras nacionalidades de origem	<del>EE</del> Choque cultural <del>EE</del> Ocorrência de mal entendidos <del>EE</del> Desenvolvimento de comportamentos menos adequados <del>EE</del> Desconhecimento da língua portuguesa <del>EE</del> Dificuldades na compreensão do funcionamento da universidade e da administração pública em geral <del>EE</del> Dificuldades no relacionamento com os alunos <del>EE</del> Formação académica duvidosa/desconhecida <del>EE</del> Integração morosa <del>EE</del> Instabilidade organizacional <del>EE</del> Incerteza quanto à sua permanência <del>EE</del> Isolamento familiar <del>EE</del> Inexistentes
	Expressão que melhor traduz posição da Escola em relação aos estrangeiros	<del>EE</del> A evitar <del>EE</del> A tolerar <del>EE</del> A valorizar <del>EE</del> A tirar partido <del>EE</del> Outra (irrelevante/indiferente) <del>EE</del> Outra (a homogeneizar)
	Expressão que melhor traduz posição da Escola em relação aos indivíduos de raça não branca	<del>EE</del> A evitar <del>EE</del> A tolerar <del>EE</del> A valorizar <del>EE</del> A tirar partido <del>EE</del> Outra (irrelevante/indiferente) <del>EE</del> Outra (a homogeneizar)

	Expressão que melhor traduz posição da Escola em relação aos indivíduos com religiões distintas da católica	<del>✓</del> A evitar <del>✓</del> A tolerar <del>✓</del> A valorizar <del>✓</del> A tirar partido <del>✓</del> Outra (irrelevante/indiferente) <del>✓</del> Outra (a homogeneizar)
IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E GESTÃO DA DIVERSIDADE (continuação)	Expressão que melhor traduz posição da Escola em relação aos homossexuais/bissexuais	<del>✓</del> A evitar <del>✓</del> A tolerar <del>✓</del> A valorizar <del>✓</del> A tirar partido <del>✓</del> Outra (irrelevante/indiferente) <del>✓</del> Outra (a homogeneizar)
	Expressão que melhor traduz posição da Escola em relação aos diminuídos físicos	<del>✓</del> A evitar <del>✓</del> A tolerar <del>✓</del> A valorizar <del>✓</del> A tirar partido <del>✓</del> Outra (irrelevante/indiferente) <del>✓</del> Outra (a homogeneizar) <del>✓</del> Outra (a integrar)

**Quadro 33 - Grelha de análise relativa à categoria "igualdade de oportunidades e gestão da diversidade"**

## 9.6. Grelha de Análise Relativa à Categoria "Vivências dos Académicos Estrangeiros"

Categorias	Dimensões	Indicadores
VIVÊNCIAS DOS ACADÉMICOS ESTRANGEIROS	As dificuldades experimentadas	<del>✓</del> Na integração <del>✓</del> No acesso a um mentor ou orientador <del>✓</del> No acesso ao apoio dos pares <del>✓</del> No uso do seu potencial máximo <del>✓</del> Inexistentes
	A condição de estrangeiro	<del>✓</del> A avaliação com base no atributo nacionalidade <del>✓</del> A abdicação de certos comportamentos em prol de outros <del>✓</del> Os valores em confronto

**Quadro 34 - Grelha de análise relativa à categoria "vivências dos académicos estrangeiros"**

## **10. OS GUIÕES DE ENTREVISTA**

### **10.1. Guião de Entrevista N.º 1: Docentes de Nacionalidade Portuguesa**

1. De um modo genérico, como define os objectivos estratégicos da sua Escola/Instituto?
2. Esses objectivos parecem-lhe, de alguma forma, distintos dos da Universidade do Minho como um todo? Se sim, em que medida?
3. Quais os valores chave da sua Escola/Instituto?
4. Esses valores parecem-lhe, de alguma forma, distintos dos da Universidade do Minho como um todo? Se sim, em que medida?
5. Na sua opinião, existe uma comunicação aberta na sua Escola/Instituto? E ao nível dos órgãos de gestão?
6. Existe abertura a novas ideias e sugestões para melhoramento? Independentemente de quem as propõe?
7. Na sua Escola/Instituto, existem muitas indicações de quais são os comportamentos adequados em situações específicas? Se sim, exemplifique.
8. Na sua Escola/Instituto, quais são as expectativas gerais em termos de apresentação pessoal?
9. Na sua Escola/Instituto, quais são as expectativas gerais em termos de linguagem utilizada?
10. A sua Escola/Instituto tem "heróis" (o que é admirado)? Se sim, porque motivo são assim considerados?
11. A sua Escola/Instituto tem "vilões" (o que é repudiado)? Se sim, porque motivo são assim considerados?
12. A sua Escola/Instituto tem "patetas" ou "bobos" (o que é ridicularizado)? Se sim, porque motivo são assim considerados?
13. Que distinções de classe existem? Quais os critérios que conduzem a essa distinção?



14. Quais os critérios que, em seu entender, e na sua Escola/Instituto, parecem ditar a pertença de cada pessoa a dado grupo informal?
15. Na generalidade, uma vez constituído um grupo informal, ele mostra-se receptivo à entrada de novos elementos?
16. O que é fundamental na sua Escola/Instituto para se conseguir prosperar, isto é, progredir na carreira?
17. Na sua Escola/Instituto, que valores ou comportamentos, revelados durante o processo de selecção, valorizam um candidato?
18. Que esforços de socialização/integração são levados a cabo para garantir que o novo colaborador se adapte à cultura da Escola/Instituto?
19. Já ocorreu alguma "crise de integração de um novo colaborador"? A que é que se deveu, na sua opinião?
20. Como são tratados/encarados os recém-chegados que, de algum modo, questionam os valores ou objectivos chave da sua Escola/Instituto?
21. Que grupos minoritários estão representados na sua Escola/Instituto: (1) de outras nacionalidades; (2) de raça não branca; (3) de religiões distintas da católica; (4) homossexuais, transexuais ou bissexuais; (5) com alguma limitação física?
22. Existe alguma política, mais ou menos formal, na sua Escola/Instituto, em relação à contratação de docentes que pertencem a grupos minoritários?
23. Consegue identificar alguma/outra iniciativa específica em prol da diversidade nesta Escola/Instituto? Se sim, especifique.
24. Foi-lhes (ou é-lhes) prestado algum tipo de apoio especial? Se sim, especifique.
25. Existe alguma prática organizacional, desta Escola/Instituto, que, na sua opinião, possa ser discriminatória?
26. Na sua opinião, e nesta Escola/Instituto, um docente estrangeiro sente, ou sentiria, dificuldades acrescidas em atingir objectivos pessoais, tais como a apresentação de um projecto, a nomeação de um júri, o estabelecimento de alianças com pares ou a abertura de vagas para concursos? Em que medida?

27. Na sua opinião, os membros desta Escola/Instituto são preconceituosos? Em que medida?
28. Como é encarado, nesta Escola/Instituto, o humor racista, sexista, xenófobo ou tendo como alvo os homossexuais?
29. Que contributos pensa que a sua Escola/Instituto retira, ou poderia retirar, da presença de pares de outras nacionalidades?
30. Que problemas pensa que a sua Escola/Instituto se depara, ou se poderia deparar, com a presença de pares de outras nacionalidades?
31. Que conselhos daria a um académico pertencente a dado grupo minoritário (especifique qual) que ingressasse nesta comunidade? Porquê?
32. Qual a expressão que, na sua opinião, traduz de um modo mais preciso a posição desta Escola/Instituto em relação aos colaboradores que constituem minorias: "a evitar"; "a tolerar"; "a valorizar"; "a tirar partido"? Porquê?
33. Questões que visam caracterizar o indivíduo:
  - Escola/Instituto;
  - Categoria académica;
  - Antiguidade na organização;
  - Grupos de identidade.

## **10.2. Guião de Entrevista N.º 2: Docentes Estrangeiros**

1. Na sua opinião, existe uma comunicação aberta na sua Escola/Instituto? E ao nível dos órgãos de gestão?
2. Existe abertura a novas ideias e sugestões para melhoramento? Independentemente de quem as propõe?
3. Que distinções de classe existem? Quais os critérios que conduzem a essa distinção?
4. Quais os critérios que, em seu entender, e na sua Escola/Instituto, parecem ditar a pertença de cada pessoa a dado grupo informal?
5. Na generalidade, uma vez constituído um grupo informal, ele mostra-se receptivo à entrada de novos elementos?
6. O que é fundamental na sua Escola/Instituto para se conseguir prosperar, isto é, progredir na carreira?
7. Que esforços de socialização/integração são levados a cabo para garantir que o novo colaborador se adapte à cultura da Escola/Instituto?
8. Existe alguma política, mais ou menos formal, na sua Escola/Instituto, em relação à contratação de docentes que pertencem a grupos minoritários?
9. Consegue identificar alguma/outra iniciativa específica em prol da diversidade nesta Escola/Instituto? Se sim, especifique.
10. Existe alguma prática organizacional, desta Escola/Instituto, que, na sua opinião, possa ser discriminatória?
11. Na sua opinião, e nesta Escola/Instituto, um docente estrangeiro sente, ou sentiria, dificuldades acrescidas em atingir objectivos pessoais, tais como a apresentação de um projecto, a nomeação de um júri, o estabelecimento de alianças com pares ou a abertura de vagas para concursos? Em que medida?
12. Na sua opinião, os membros desta Escola/Instituto são preconceituosos? Em que medida?

13. Qual a expressão que, na sua opinião, traduz de um modo mais preciso a posição desta Escola/Instituto em relação aos colaboradores que constituem minorias: "a evitar"; "a tolerar"; "a valorizar"; "a tirar partido"? Porquê?
14. Quando ingressou nesta academia, sentiu que lhe foi prestado algum tipo de apoio especial? Se sim, especifique.
15. Sentiu (ou sente) dificuldades em termos de integração, nesta Escola/Instituto?
16. Sentiu (ou sente) dificuldades em termos de acesso ao apoio de um orientador ou mentor, nesta Escola/Instituto?
17. Sentiu (ou sente) dificuldades em termos de acesso ao apoio de pares, nesta Escola/Instituto?
18. Que pessoas fazem parte da sua rede de contactos informais nesta Escola/Instituto? Que critérios estiveram na sua base?
19. Sente que, nesta Escola/Instituto, é, ou já foi, avaliado mais pelo facto de pertencer a um dado grupo de identidade do que pela sua individualidade?
20. Sentiu, ou sente, alguma pressão ao nível da abdicação de certos comportamentos e da adopção de outros? Se sim, especifique.
21. Sentiu, ou sente, alguma pressão ao nível da abdicação de certos valores e da adopção de outros? Se sim, especifique.
22. Sente que consegue fazer uso, nesta academia, do seu potencial máximo? Porquê?
33. Questões que visam caracterizar o indivíduo:
  - Escola/Instituto;
  - Categoria académica;
  - Antiguidade na organização;
  - Grupos de identidade.